

EDUCACIÓN & PEDAGOGÍA VII

Educación en la Diversidad (Primera Parte)



ISBN 978-1-951198-15-2



EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD (SEGUNDA PARTE)

Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2019

Varios Autores

ISBN: 978-1-951198-15-2.

Compiladores: Juan Silvio Cabrera Albert, Mario Hernández Pérez y Saidirys Barrera Vázquez

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

Coedición: UCP, UH, UM, ELAM

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 Guillerme**, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante; **Gudelia Fernández-Pérez de Alejo**, Coordinadora Redipe Cuba

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA: **Lidia Ester Cuba Vega**, Decana FENHI - **Inidia Rubio Vargas**, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa; **Juan Silvio Cabrera Albert** Grupo de Investigación de Creatividad y Aprendizaje/ Coordinador REDIPE UH; **Odalys Rodríguez Perea**, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC); **Odalys Fundora Arencibia**, Directora de Comunicación Institucional en la Universidad de La Habana;

-ELAM: **Antonio López Gutiérrez**, Rector ELAM;

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

-EVENHOCK: **Osniel Echevarría Ramírez**, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas; **Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez**, Investigadora U Las Tunas, 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- APC

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

COMITÉ CIENTÍFICO REDIPE

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid

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

Carlos Arboleda A. PhD Investigador 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. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

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

ENFOQUES RENOVADORES DE LA PEDAGOGÍA. TEORÍA Y PRÁCTICA

Presentación	1- 3
Índice	4- 10
PROGRAMA EDUCATIVO PARA ESTIMULAR LA INTENCIÓN COMUNICATIVA DE LOS ESCOLARES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL Sheila Reyes Pérez, Dayani Hernández Allende, Marla Lazo Abreu y Yineht de la Caridad Villadoniga Izquierdo	11- 25
DIRIGIR EL PROCESO EDUCATIVO. ¿MACROHABILIDAD? Dr. C. Regla Padrón Galarraga y Dr. C. Lázara Anais Granados Guerra	26- 37
DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN EN PROMOCIÓN Y DESARROLLO DEL TALENTO DE ESCOLARES A MAESTRAS Mélanis Fierro Castañeda	38- 53
ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESCOLARES EN INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Mayleni Rodríguez Molina	54- 68
EDUCACIÓN DEL TALENTO EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EJECUTIVA CREADORA DE LOS ADOLESCENTES Maivis de Fátima Lima Marrero y Lesnier López Cubas	69- 81
ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A ESCOLARES TÍMIDOS EN INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Maily Mesa Cruz	82' 97
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A MAESTROS PARA LA ATENCIÓN A ESCOLARES CON TRASTORNO DE ECOLALIA Lisay Nogués González	98- 114
ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYING Malena Méndez Torres	115- 127
LOS NIVELES ORGANIZATIVOS DEL TRABAJO METODOLÓGICO EN FUNCIÓN DEL CURRÍCULO INSTITUCIONAL MSc. Yamilé Rivero Rodríguez, Lic. Rachel Pérez Palacios, Lic. Lorena Hernández Costa	128- 143
LOS NIVELES ORGANIZATIVOS DEL TRABAJO METODOLÓGICO EN FUNCIÓN DEL CURRÍCULO INSTITUCIONAL MSc. Yamilé Rivero Rodríguez, Lic. Rachel Pérez Palacios y Lic. Lorena Hernández Costa	144- 159

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA DAR RESPUESTA PEDAGÓGICA AL ESCOLAR CON DÉFICIT DE ATENCIÓN Dayana Cordero Otero	160- 176
SISTEMATIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DISCONTINUOS EN QUÍMICA ORGÁNICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA Y AGRONOMÍA MSc. Onelia Adriana Alarcón Santos, Dr.C. Mario Hernández Pérez y Lic. Galia Lavastida Pérez	177- 188
ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN ESCOLARES INCLUIDOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Arlen Piñero Concepción	189- 205
EL PROCESO DE ATENCIÓN A LA PSICOMOTRICIDAD EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN ESPECIAL MSc. Bismay Lago Blas, DrC. Aileen Diaz Bernal, DrC Nereida Piñeiro Suárez	206- 218
MANUAL PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS HABILIDADES EN LOS ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DrC. Brigitte Niebla Suzarte, DrC. Héctor Saavedra González, MSc. José Alberto Díaz Hernández y Wendy Peña Vargas	219- 238
ORIENTACION A DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INCLUSION SOCIOEDUCATIVA Autora: Claudia Montero La Rosa	239- 252
EL DIAGNÓSTICO COMO UN INSTRUMENTO DE EXPLORACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: UN ACERCAMIENTO A SUS LOGROS Y DESACIERTOS Dailin Acuña Soler, Bárbara Daraisy García Palenzuela y Dulce Milagros Díaz Zamora	253- 263
¿CÓMO PREPARAR A LOS PROFESORES DE ASIGNATURAS NO FILOLÓGICAS DEL CURSO DE PREPARATORIA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES? MSc. Edita Dolores Carrillo Febles	264- 275
LA ARTICULACIÓN DE LAS FORMAS ORGANIZATIVAS DEL PROCESO EDUCATIVO EN LA PRIMERA INFANCIA EN EL CÍRCULO INFANTIL MSc. Caridad Gisel Arbelo Sanjurjo, Lic. Lien Pérez Orellana y MSc. Daraisy Hernández Martínez	276- 292
ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN A MAESTROS DE 4^{TO} GRADO PARA EL	293- 301

DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN ESCOLARES CON TARTAMUDEZ Gloria María Acosta Fernández, Mayrelis Acosta Rivero y Lianisleidy Roque Maceo	
ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL LOGRO DE LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Jezabel Riverón García	302- 318
LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL MSc. José Alberto Díaz Hernández, Dr. C. Brigitte Niebla Suzarte y Lic. Yissel Sánchez Hernández	319- 330
ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD “RESOLVER ECUACIONES LINEALES” EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA FACULTAD OBRERO CAMPESINA MSc. Ridisniel Meteli González, MSc. Niuvis Acosta Guerra y Lic. Alexei Durán Rivero,	331- 358
CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO: UNA MIRADA INTEGRAL DESDE EL CENTRO DE ESTUDIOS Dr.C. Aileen Díaz Bernal	359- 369
LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES A EVALUAR DrC. Carlos Beltrán Pazo y MSc. Risel Ruiz Cordovés	370. 380
APLICACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL EN UN TEXTO LITERARIO Dra. C. Carolina Callejas Opisso	381- 397
REFLEXIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA SUPERACIÓN DEL TUTOR DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN MSc. Dania Marta Rodríguez Urra	398- 414
LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Lic. Elayme Cárdenas López, Lic. Francis Lien Hernández Regueira y MSc. Regla María Febles León	415- 432
LA ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A ESCOLARES CON DISLEXIA	433- 450

Katherine de la Nuez Gama, Lic. Grisel Vallejera Romero y MSc. José Alberto Díaz Hernández	
ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE UNA ADECUADA COMUNICACIÓN CON ESCOLARES EN INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Leydi Laura Bello Pujada y MSc. Leticia López Collazo	451- 469
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LOS INTERESES PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Naima de Armas Machado, MSc. Marbelis Palenzuela Trujillo y MSc. Juan Carlos Mesa Hernández	470- 476
SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA ELEVAR LA MOTIVACION POR LA LECTURA EN LOS ESCOLARES DE TERCER GRADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA ESCUELA ESPECIAL JOSÉ ÁNGEL FERNÁNDEZ Taimí Torres González, Dariela García Cruz y Susana Hernández Pino	477- 492
TALLERES DE PREPARACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LOS ESCOLARES CON RETRASO DEL LENGUAJE ASOCIADO A DISCAPACIDAD INTELECTUAL Yineth de la Caridad Villadóniga Izquierdo, Marla Lazo Abreu, Dayani Hernández Allende y Sheila Reyes Pérez	493- 503
DIAGNÓSTICO DE LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN EN QUE SE DESARROLLA EL ESCOLAR PRIMARIO Sheyla Fraga Carrasco y Merly Brenda Milian Miquel	504- 513
ESTRATEGIA DE ATENCIÓN LOGOPÉDICA PARA LA CORRECCIÓN Y/O COMPENSACIÓN DEL RETRASO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DEL 6 A/V CON DIAGNÓSTICO PRESUNTIVO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL Mayrelis Acosta Rivero, Gloria María Acosta Fernández y Lianisleidy Roque Maceo	514- 530
CONCEPCIÓN TEÓRICO - METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS CIENTÍFICOS EN ESCOLARES SORDOS DE SEGUNDO CICLO DrC. Héctor Saavedra González y MSc. Acralys Navarro Gómez	531- 544
CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN CURRICULAR PARA LA HISTORIA DE CUBA EN LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA MSc Marlies Larrazaleta González y Dr.C. Ariel O. Ulloa Cisneros	545- 561
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CALIGRÁFICAS EN LOS ESCOLARES DE CUARTO GRADO CON DISGRAFÍA DE LA	562- 572

ESCUELA PRIMARIA “FRANK PAÍS” DEL MUNICIPIO DE NUEVA PAZ MSc. Yunaisy Rojo Morales, MSc. Lázaro de la Rosa Dévora y MSc. Midiala Pino Reyes	
LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SENCILLOS EN LOS NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA MSc. Daraisy Hernández Martínez, Yanibis Collazo Vázquez.y MSc. Caridad Gisel Arbelo Sanjurjo	573- 580
NECESIDAD DE SUPERACIÓN PARA LOS DOCENTES QUE TRABAJAN CON LA UNIVERSIDAD DEL ADULTO MAYOR Esp. Lucrecia Alicia Pérez Espinosa y Lic. Dulce María Ramírez Ramírez	581- 594
LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL DrC. Mario Hernández Pérez y DrC. Humberto Sánchez Cordero	595- 608
EL MÉTODO DE LA SISTEMATIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA DE LA UNAH DrC. Nereyda Piñeiro Suárez	609- 622
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL TRATAMIENTO A ESCOLARES CON DÉFICIT DE ATENCIÓN Roxana Hernández Díaz	623- 632
DIDÁCTICA INTEGRADORA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS MSc. Orlaidy Luna David	633- 647
FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA Autoras: MSc. Delvis Pérez Sojo, MSc. Ana Margarita Padrón y Lic. Evangelina López Díaz	648- 661
EVALUACIÓN FORMATIVA EN ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE, EN LA ESCUELA RURAL DE UÍGE-ANGOLA Dr.C. Isabel Álvarez Horta, Lic. Pablo Perea Pérez y MSc. Esther Romero Matos	662- 671
FORMACIÓN DE VALORES DESDE LA ASIGNATURA BIOQUÍMICA EN ESTUDIANTES DE AGRONOMÍA DrC. Dariellys Martínez Balmori, MSc. Onelia Adriana Alarcón Santos y DrC. Mario Hernández Pérez	672- 686
LAS RELACIONES ENTRE LA DIDÁCTICA Y LAS CIENCIAS DE LA	687- 700

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD CUBANA ACTUAL Mailín Díaz Álvarez, Orlianis Farradas López,	
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA BÁSICA Mariamalia Miranda Martínez, Alexis Aroche Carvajal, Yunier Soca Hernández,	701- 716
ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD ARTICULATORIA EN UN NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL AGRAVADO POR DISARTRIA PSEUDOBULBAR Marla Lazo Abreu, MSc. Daraisy Hernández Martínez, Lic. Yissel Sánchez Hernández, Yineht de la Caridad Villadóniga Izquierdo	717- 730
PROGRAMA DE RECREACIÓN FÍSICA PARA LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ACTIVIDAD FÍSICA COMUNITARIA CON LAS AMAS DE CASA EN LA COMUNIDAD “CAMILO CIENFUEGOS” MSc. Ariagna Quintana Ortíz y MSc. Yanisleidy Machado Roméu	731- 747
LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN LA ATENCIÓN A LAS MANIFESTACIONES ASOCIADAS AL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS MSc. Daimarelys Hernández Hernández, MSc. Karla Ramos Ramos, Lic. Iraimís González Fernández y Niriam Elizabeth Sosa Hernández	748- 752
LA PAZ COMO VALOR HUMANO MSc. Fernando Díaz González	753- 766
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO EN FORMACIÓN MSc. Gelkis Manrique Lamar y Mydoris Santana Núñez	767- 786
SISTEMA DE ACTIVIDADES DE PREPARACIÓN A LA FAMILIA PARA EL DESARROLLO DEL OÍDO FONEMÁTICO DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS ATENDIDOS POR EL PROGRAMA EDUCA A TU HIJO Iliany García Suanes, Roxana Márquez González, Dismari Hernández Noda y Virgen Naomis González Tito	787- 805
APUNTES SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA FILOSOFÍA MARXISTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN CUBA Esp. Taimara Dávila Pérez, Dr. C. Orlianis Farradas López y MSc. Mayra Mercedes Nodelo Escudero	806- 820
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO PARTE DE LA FORMACIÓN DE UNA	821- 835

CULTURA DE PAZ: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS MSc. Yanelis Díaz Núñez, MSc. Anayen Reyes González y MSc. Arlenis Martínez Ortega	
PREPARACIÓN DE LA FAMILIA PARA EL TRATAMIENTO A LA HISTORIA LOCAL EN LOS NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA MSc. Yarisleidy Bravo Scull, Lazara Ortiz Pérez y Yanisleidy Álvarez Scull	836- 848
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE SUS HIJOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Lic. Yissel Sánchez Hernández, MSc. José Alberto Díaz Hernández y MSc. Daimarelis Hernández Hernández,	849- 859
PAISAJE Y TURISMO PARA LA CULTURA DE PAZ EN LA CARRERA DE GEOGRAFÍA. ESTRATEGIA DIDÁCTICA Dr. C. Nicolás Amador Núñez García, MSc. María Elena Rivero Alfonso y MSc. Juan Carlos Mesa Hernández	860- 879
LA ESTIMULACIÓN DE LA PERCEPCIÓN AMBIENTAL EN PSICOPEDAGOGOS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA Lic. Yunier Soca Hernández, Dra. C. Alexis Aroche Carvajal y Dr. C. Reinaldo Fernández Palenzuela	874- 889
LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN FUNCIÓN DE ELEVAR LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ADULTOS MAYORES. EL PERFORMANCE, UNA REPRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA MSc. María del Carmen Izquierdo Hernández, Alberto Garrido Izquierdo y Antonio de la C. Torres Pita	874- 889
LA INFLUENCIA DE LA TAREA VIDA EN LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR PEDAGOGO UNIVERSITARIO Lic. Dania Rosa Pérez Rodríguez, MSc. Miguel Ángel Rodríguez Miranda y Déborah Castillo Pérez	890- 905
LA EDUCACIÓN EN VALORES Y CIUDADANA POR UNA CULTURA DE PAZ: TRAIGO A GÜINES EN MI MOCHILA Lic. Aleida Liz Naranjo Delgado, Lic. Emma Idelis Jiménez Parada y Lic. Indra Sánchez Hernández	906- 914
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE EL PATRIMONIO DE LA COTIDIANEIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA MSc. Nelsy Pupo Manreza, Dra. Alexis Aroche Carvajal y Lic. Bárbara Valle Pérez	915- 933

PROGRAMA EDUCATIVO PARA ESTIMULAR LA INTENCIÓN COMUNICATIVA DE LOS ESCOLARES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL

Autores: Sheila Reyes Pérez
Dayani Hernández Allende
Marla Lazo Abreu
Yineht de la Caridad Villadoniga Izquierdo

Institución: Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"

RESUMEN

El estudio investigativo que se presenta, reveló como problemática fundamental las insuficiencias en la estimulación de la intención comunicativa de los escolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) con Trastorno del Desarrollo Intelectual de la escuela especial "Celia Sánchez Manduley" en San José de las Lajas. La presente investigación surge ante la necesidad de ofrecer respuesta a las carencias que se presentan en la dirección del proceso de estimulación la intención comunicativa de los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual. En este sentido, se propone un programa educativo para la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades para la intención comunicativa de estos escolares. El programa educativo posibilita la selección de objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los escolares con TEA.

Palabras claves: trastorno del espectro autista, intención comunicativa, programa educativo

TITLE: IT PROGRAMS EDUCATIONAL TO STIMULATE THE TALKATIVE INTENTION OF THE SCHOLARS WITH DYSFUNCTION OF THE AUTISTIC SPECTRUM WITH DYSFUNCTION OF THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT SUMMARY

The research study presented, revealed as fundamental problem the insufficiencies in the stimulation of the communicative intention of schoolchildren with Autism Spectrum Disorder (ASD) with Intellectual disabilities of the special school "Celia Sánchez Manduley" in San José de las Lajas. The investigation arises from the need to offer a response to the deficiencies that arise in the direction of the stimulation process the communicative intention of the students with ASD with Intellectual Development Disorder. In this sense, an educational program is proposed for the acquisition of knowledge, habits and skills for the communicative intention of these schoolchildren. The educational program allows the selection of objectives, contents, methods, means, forms of organization and evaluation in correspondence with the potential and needs of schoolchildren with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, communicative intention, educational program

INTRODUCCIÓN

El sistema educacional en Cuba es inclusivo por naturaleza, su obligatoriedad y gratuidad para todos los educandos lo justifica. En la actualidad internacional y nacional se aboga por la Inclusión social en función de los objetivos para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 y en ella la Inclusión Educativa. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa considerada una concepción (Borges, 2013) se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que han sido excluidos de las oportunidades educativas, pero sobre todo, a aquellos que, por sus condiciones especiales del desarrollo, requieren de ayudas y apoyos que les permitan incluirse con éxito en un ambiente regular.

Una de las discapacidades de mayor complejidad en su atención y que constituye una prioridad, son los escolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) avalado por el Manual de Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) (APA, 2013) y la Clasificación Internacional de las Enfermedades, (CIE-11) (OMS, 2018). Esta condición del desarrollo fue diagnosticada científicamente por vez primera por Kanner y Asperger en la década del 1943.

A estas investigaciones sucedieron otras como Riviere (1997), Potter (1999), Tamarit (2012) y Tirado (2014). Coinciden los estudiosos en que las personas con TEA tienen afectada dos dimensiones: la primera, interacción y la comunicación social y como segunda los intereses restringidos y conductas repetitivas. Actualmente, el estado del lenguaje no se considera un indicador que define el diagnóstico del trastorno, sino como una consecuencia de la afectación en las referidas dimensiones. De manera que el estado del lenguaje permite caracterizar el amplio espectro del autismo. (APA, 2013, OMS, 2018).

En Cuba se han desarrollado estudios que promueven la atención integral de los educandos con TEA y por tanto estimulan directa o indirectamente el desarrollo del lenguaje (Gómez, 2008; Massani, 2009; Campos, 2010; Demósthene, 2010; Escalona, 2010).

La presente investigación dirige su atención hacia el área del lenguaje en los educandos con TEA. En esta área uno de los aspectos de mayor complejidad en su

desarrollo es la intención comunicativa, indicador perteneciente al componente pragmático del lenguaje (Fernández, 2013).

Las investigaciones realizadas sobre la intención comunicativa de los escolares con TEA aportan diversas alternativas de atención (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992; Martos, 2001; y Martos y Ayuda, 2002:). Entre las que se destaca el aprendizaje cooperativo (Ainscow, 1991; Stainback, 1999; Duran, 2011; Pérez, 2016). Sin embargo, las complejidades aumentan cuando estos escolares presentan trastorno del desarrollo intelectual. (APA, 2013, OMS, 2018).

En el desempeño de la Práctica Laboral, la autora de la investigación en su rol de maestra logopeda en formación, detectó a través del cumplimiento de sus funciones orientadora, docente metodológica e investigativa que en la escuela especial Celia Sánchez existen cuatro escolares con TEA con discapacidad intelectual que presentan significativas afectaciones en la intención comunicativa. Las dificultades se expresan en el acto para comprender el mensaje, tienen insuficiencias para atribuir cualidades a los objetos y preguntar, poseen dificultades para adaptarse al interlocutor y no se expresan espontáneamente. Además, no logran darle el tono necesario cuando establecen una comunicación, afectando generalmente al grupo.

El presente estudio investigativo responde a la línea de desarrollo del Trabajo Preventivo, en la misma medida que cumple su función investigativa al adscribirse al Proyecto Nacional de Inclusión Socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación activa de todos.

Todo lo referido anteriormente, permitió exponer como **problema de investigación:**

¿Cómo estimular la intención comunicativa en los escolares con TEA trastorno del desarrollo intelectual de la escuela especial Celia Sánchez?

Por tanto, se propone como **objetivo** de la presente investigación elaborar un programa educativo para estimular el desarrollo de la intención comunicativa en los escolares con TEA con trastorno del desarrollo intelectual de la escuela especial Celia Sánchez.

DESARROLLO

En los últimos años, el Trastorno del Espectro Autista fue objeto de grandes investigaciones científicas; pero también de un agitado debate sobre la certeza y amplitud del diagnóstico. En el desarrollo histórico del autismo, se destacan los autores Kanner. (1943), Asperger (1944), De Meyer (1961), Tustin (1979), Wing (1981), Baron-Cohen y Frith (1985), Gortázar (1988), Hobson (1989), Howlin (1998; 1999), Riviere y Cuxart (décadas desde los 80 hasta los 90); y Tamarit (décadas desde los 80 hasta la actualidad).

En la actualidad, ofrecen nuevos elementos *el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición (DSM-5)* en 2013 y en 2018 con la publicación de la *Undécima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-11)*.

Se define TEA como un trastorno caracterizado por el déficit persistente en la habilidad para iniciar y sostener relaciones de interacción social y de comunicación recíproca y por una diversidad de patrones de comportamiento e intereses restrictivo, repetitivo e inflexible. OMS (2018). CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud.

El CIE 11 ofrece una explicación más detallada con respecto a las anteriores investigaciones, por eso la autora asume la categoría dada por CIE 11 al considerar que el TEA es un trastorno del desarrollo que aparece en la infancia temprana, y donde se afecta fundamentalmente dos dimensiones: a) dificultades en la interacción y comunicación social y b) intereses restringidos y conductas repetitivas. Esta condición del desarrollo se ve limitada cuando estos escolares presentan Trastorno del Desarrollo Intelectual. Se conceptualiza en CIE-11 como el desempeño del desarrollo intelectual y el comportamiento adaptativo debajo de dos desviaciones estándar de la media.

El componente más alterado del lenguaje en los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual es el pragmático, debido a la cantidad de capacidades que este componente exige para que se dé el acto comunicativo. Como se recoge en Belinchón, Igoa y Rivière (1992, p.745), tanto los defensores de la Teoría de la Mente como los

defensores de la Teoría afectiva parecen estar de acuerdo con que los niños/as con TEA sufren:

(...) limitaciones y anomalías que afectarán muy esencialmente al componente pragmático del lenguaje, en tanto que éste depende decisivamente de contextos mentales, de inferencias mentalistas derivadas de la estrategia intencional (...) y, en definitiva, de las posibilidades de acceso al mundo interno de los que se comunican con el lenguaje. (s/p)

Como se ha señalado anteriormente, uno de los rasgos que más caracterizan el lenguaje a los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual es su falta de intencionalidad: pues parecen no mostrar intención comunicativa, ni reconocen la intención informativa del interlocutor (Martos, 2001 y Monsalve, 2001). No tienen interés en comunicarse ni en entender a los demás. El niño/a con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual, por ejemplo, no tiene interés en compartir ni sus experiencias ni creencias y tampoco parece que tenga en cuenta los estados mentales de su interlocutor (Tamarit, 1990; y Belinchón, 1992).

Es común encontrar en los niños/as con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual la incapacidad de entender qué ha querido decir el emisor deteniéndose exclusivamente en qué ha dicho. Esto explica que los niños/as autistas son incapaces de entender los actos indirectos, las metáforas, las bromas, las ironías, etc. (Martos, 2002). Obviamente los niños/as con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual tampoco comprenden las bromas y las ironías; pues para interpretar el sentido cómico es necesario realizar un esfuerzo inferencial que va más allá del significado de las partes que componen el mensaje.

La estrategia investigativa que se presenta a continuación se fundamentó en el método de sistematización de experiencias. Su punto de partida se basó a partir de la formación profesional en la práctica laboral e investigativa de la carrera Logopedia, específicamente durante la atención educativa a escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo. En el transcurso de la investigación, se presentan ejes de sistematización, expresados como:

- ✓ Interacción verbal de los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual de la escuela especial Celia Sánchez Manduley
- ✓ Interacción no verbal de los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual de la escuela especial Celia Sánchez Manduley
- ✓ Interacción intencionada de los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual de la escuela especial Celia Sánchez Manduley

La estrategia investigativa se basa en un plan de sistematización conformado por varias etapas:

1. Reconstrucción teórica: sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos del objeto a través del análisis del contenido de fuentes bibliográficas y documentales
2. Operacionalización y parametrización de la variable. Caracterización inicial de la estimulación de la intención comunicativa en los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual, por medio de los instrumentos que se aplicaron a los propios escolares y sus docentes
3. Elaboración del programa educativo para estimular la intención comunicativa de los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual de la escuela especial Celia Sánchez

La investigación se ha desarrollado desde el curso escolar: 2018-2019 hasta el actual 2019-2020, en el municipio de San José de las Lajas, en la provincia Mayabeque. Se han seleccionado dos grupos de estudio, el primero formado por 4 escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual y el segundo constituido por la maestra del aula y la logopeda. En la caracterización inicial, se utilizaron los métodos teóricos: analítico-sintético e inductivo-deductivo, para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los métodos empíricos siguientes:

Observación

Objetivo: Constatar en la práctica el estado de la estimulación de la intención comunicativa de los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual de la escuela especial Celia Sánchez.

Instrumento: Guía de observación a la actividad pedagógica

Entrevista

Objetivo: Valorar el criterio que posee el personal docente sobre la estimulación de la intención comunicativa en los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual de la escuela especial Celia Sánchez

Instrumento: Guía de entrevista a docentes

Análisis documental

Objetivo: Constatar mediante el estudio de los contenidos relacionados con la estimulación de la intención comunicativa en los programas que utiliza la escuela, su correspondencia con las necesidades y características de los niños con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual.

Instrumento: Guía para el análisis de los documentos

En la caracterización de las dimensiones interacción verbal, interacción no verbal e interacción intencionada, se empleó la triangulación metodológica y por fuentes.

Análisis de los resultados de la dimensión interacción verbal: se compararon datos provenientes de los métodos siguientes: observación, y entrevista al personal docente, utilizándose las escalas ordinales de Bien (B), Regular (R) y Mal (M). Ver ANEXO 4

El indicador inicia y toma turnos en la conversación, en la observación al desempeño de los escolares muestra un 75% para categoría de M y un 25 % para la categoría de R. Estos resultados muestran grandes dificultades en este indicador. A esta información se añade el criterio de docentes que afirman que en estos escolares los actos de habla son limitados, lo que hace que el trabajo en el aula se le dificulte.

El indicador formula preguntas y respuestas, en la observación arrojó un 75% con categoría de R y un 25% con categoría de M, lo que manifestó un resultado propicio para el posterior trabajo. Por su parte las entrevistas a los profesionales constatan que estos escolares suelen recurrir al recurso conversacional de secuencias sencillas de pregunta – respuesta, aunque presentan dificultades para ampliar o modificar dichas secuencias en función de lo que el interlocutor aporta en la conversación.

Por otro lado, el indicador establece discurso coherente y ajustado a cambios en la interacción verbal, en la observación muestra la moda para la categoría de M. La entrevista declaró que en este indicador la principal deficiencia del mismo consiste en que el escolar no interpreta el discurso del emisor estableciendo una comunicación por momentos.

Análisis de los resultados de la dimensión interacción no verbal: Se confrontaron datos provenientes de los métodos siguientes: observación, y entrevista al personal docente, utilizándose las escalas ordinales de Bien (B), Regular (R) y Mal (M).

El indicador realiza gestos, movimientos corporales, en la observación aparece evaluado con una categoría de M para el 100%. En la entrevista la logopeda refiere estos escolares muestran grandes dificultades con los gestos expresivos, es decir se les hace difícil entender que los gestos pueden expresar estados de ánimo.

Así mismo se ve el indicador realiza acciones afectivas (enojo, risa, llanto, etc.) con una categoría de 50% R y 50% M. Estos resultados muestran un indicador que marca algunas posibilidades de desarrollo de los escolares en correspondencia con sus características especiales.

Por su parte el indicador da la mano o hace otra señal de saludo se evalúa para una categoría de 25% R y un 75% M. Referente a esto la maestra en la entrevista argumenta que los escolares necesitan muchos niveles de ayuda para poder comunicarse.

Análisis de los resultados de la dimensión interacción intencionada: se comprobaron datos provenientes de los métodos siguientes: observación, y entrevista al personal docente, utilizándose las escalas ordinales de Bien (B), Regular (R) y Mal (M).

El indicador establece dirección de la mirada es evaluado con la condición de 100% M. En la entrevista se expone que este indicador es uno de los más afectados, al referirse que esto escolares invaden la mirada de los demás, siendo esto la principal causa de que no direccionen la mirada hacia el interlocutor.

Por otro lado, el indicador realiza cambios en la entonación e intensidad de la voz obtiene la categoría de M para un 100%. Según la observación y la entrevista se

evidencia que estos escolares presentar alteraciones muy marcadas en el empleo de los tonos de voz, volumen y ritmo en sus emisiones.

De manera general, se puede concluir que los resultados de los métodos empíricos varían de una dimensión a otra, siendo la interacción intencionada la más afectada, por mantener todos sus indicadores de M. Aunque se hace evidente que el resto de las dimensiones también presentan grandes dificultades. De esta manera, se puede concluir que la variable intención comunicativa de los escolares TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual no se ajusta correctamente a las dimensiones e indicadores que posee.

Con el propósito de estimular la intención comunicativa en los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual se elabora el presente programa educativo. En el mismo, se estructuran contenidos y acciones para el logro de los objetivos que el niño con autismo debe cumplir en correspondencia con sus necesidades de estimulación del desarrollo social. En el documento, se precisan orientaciones metodológicas que explican a los docentes el qué hacer para vencer los obstáculos y lograr que comprendan el mundo y disfruten del acto comunicativo. El programa que se presenta se basa en el conocimiento de las secuencias de un desarrollo normal, que progresa desde formas muy simples de interacción hacia habilidades comunicativas cada vez más complicadas.

A partir de que se aseguren las condiciones previas indispensables relacionadas con los intereses del niño, la estructuración de los locales y la presentación de las tareas, se dará cumplimiento a los objetivos que se elaboran con vistas al desarrollo de la intención comunicativa en los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual. El programa permite el trabajo en equipo interdisciplinario, establece un circuito triangular donde se vinculan maestro, auxiliar pedagógica y especialistas en un área determinada.

El programa brinda orientación al docente respecto a los contenidos que debe impartir, la forma en que tiene que desarrollar su actividad de enseñanza y los objetivos a conseguir. Los programas educativos son documento que permite **organizar y detallar**

un proceso pedagógico. Estos suelen contar con ciertos contenidos obligatorios, que son fijados por el Estado.

De esta manera, se espera que todos los ciudadanos de un país dispongan de una cierta base de conocimientos que se considera imprescindible por motivos culturales, históricos o de otro tipo. Más allá de esta característica, los programas educativos presentan diferentes características aún en un mismo país. Cada centro educativo incorpora aquello que considera necesario y le otorga una fisonomía particular al programa educativo que regirá la formación de sus alumnos.

En el caso de Cuba, por ejemplo, está establecido por la pertinente ley de educación, que los programas educativos deben fomentar una serie de aspectos o principios como son los siguientes:

- ✓ La equidad
- ✓ La igualdad de oportunidades
- ✓ La no discriminación
- ✓ La inclusión educativa

Por lo general, un programa educativo incluye el detalle de los **contenidos temáticos**, se explican cuáles son los objetivos de aprendizaje, se menciona la **metodología de enseñanza** y los modos de **evaluación** y se aclara la **bibliografía** que se utilizará durante el curso. Es importante vincular a la familia, para garantizar la sistematicidad y generalización de los aprendizajes; para ello es necesario orientar en el cumplimiento de las acciones tal como lo realizan los docentes. A continuación se presenta los objetivos del programa que se propone:

Objetivo General del programa educativo: estimular la intención comunicativa en los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual, posibilitando la relación con adultos y coetáneos.

Objetivos Específicos del programa educativo:

- ✓ Desarrollar al máximo las capacidades comunicativas.
- ✓ Desarrollar el lenguaje de los educandos de forma constante y sistémica.

- ✓ Desarrollar acciones en correspondencia con las rutinas cotidianas de los escolares.
- ✓ Desarrollar acciones que estimulen la intención comunicativa.

Plan Temático

Tema I: Interacciones verbales

Tema II: Interacciones no verbales

Tema III: Interacciones intencionadas

Objetivos por temáticas

Tema I: Interacciones verbales

Objetivos:

- ✓ Establecer el inicio y toma de turnos en la conversación.
- ✓ Realizar preguntas y respuestas.
- ✓ Desarrollar discursos coherentes y ajustados a cambios en la interacción verbal.
- ✓ Utilizar conductas verbales

Tema II: Interacciones no verbales

Objetivos:

- ✓ Efectuar gestos y movimientos corporales.
- ✓ Desarrollar acciones afectivas (enojo, risa, llanto)
- ✓ Saludar y despedirse
- ✓ Utilizar conductas no verbales

Tema III: Interacciones intencionadas

Objetivos:

- ✓ Establecer dirección de la mirada.
- ✓ Aceptar el contacto físico.
- ✓ Realizar cambios en la entonación e intensidad de la voz.

Contenidos por temáticas

Tema I

1.1 Turnos en la conversación

Acciones:

- ✓ Partir de estímulos que despiertan el interés por iniciar una conversación.
- ✓ Realizar actividades espontáneas que demanden el establecimiento de una conversación.
- ✓ Realizar actividades colectivas que inciten al niño tomar turnos en la conversación.

1.2: Expresiones de preguntas y respuestas

Acciones:

- ✓ Incrementar tiempos de intercambio entre los niños donde sean capaces de establecer preguntas y respuestas.
- ✓ Desarrollar las habilidades para preguntar.
- ✓ Realizar actividades coordinadas o conjuntas entre los niños que conduzcan a la formulación de preguntas y respuestas.

1.3: El discurso

Acciones:

- ✓ Realizar discursos coherentes ajustados a cambios en la interacción verbal.
- ✓ Desarrollar las habilidades y capacidades discursivas.
- ✓ Realizar actividades motivadoras que conduzcan a discursos coherentes.

Tema II

2.1 Expresiones gestuales y corporales

Acciones

- ✓ Asociar claves expresivas a expresión cara y mirada, contexto, gestos y expresiones verbales.
- ✓ Imitar frente al espejo diferentes estados de ánimo y gestos corporales.
- ✓ Realizar ejercicios de expresión corporal.

2.2 Expresiones afectivas

Acciones:

- ✓ Mostrar tarjetas donde se reflejen caritas con diferentes expresiones emocionales básicas (alegría, tristeza, enfado.)
- ✓ Reconocer (las expresiones emocionales básicas alegría, tristeza, enfado) en personas familiares y en contexto habitual y referidas a sus propias acciones

2.3 Saludos y despedidas

Acciones:

Diferentes formas de saludos.

- ✓ Levantar una mano, con o sin ayuda del adulto.
- ✓ Levantar la mano y moverla.
- ✓ Dar besos.
- ✓ Chocar las palmas.
- ✓ Dar la mano en señal de saludo.
- ✓ Decir “Buenos días”
- ✓ Decir “Adiós” con la mano.
- ✓ Decir “ Chao”
- ✓ Decir “Hasta mañana.”

Tema III

3.1 Dirección de la mirada

Acciones

- ✓ Presentar estímulos gratificantes y llamativos.
- ✓ Acercar un objeto al campo visual del niño.
- ✓ Retirar el objeto de forma tal que se propicie una mirada entre el niño y el adulto.
- ✓ Estimular cada mirada.

3.2 Entonación e intensidad de la voz

Acciones

- ✓ Establecer conversaciones con diferentes matices.
- ✓ Realizar actividades llamativas que conduzcan a la variabilidad de la entonación e intensidad de la voz.
- ✓ Realizar ejercicios de relajación.

Sistema de evaluación

Evaluación general en la caracterización inicial y en dos cortes evaluativos enero – junio a partir de los indicadores de la guía de observación del proceso de socialización. Por cada indicador se determina el desarrollo actual y potencial del niño:

- si el niño realiza la tarea solo.
- si lo intenta y logra con ayuda.
- si no lo logra ni con las ayudas propuestas.

Evaluación sistemática a partir del logro del cumplimiento de los objetivos, lo que implica la reelaboración de los objetivos. Se propondrán tareas de orientación a la familia para darle cumplimiento en el hogar

CONCLUSIONES

- ✓ Con la realización de esta investigación se estudiaron a fondo aquellos núcleos teóricos que abordan la estimulación de la intención comunicativa de los escolares con TEA con Trastorno del desarrollo Intelectual desde la atención logopédica.

- ✓ Se aplicaron distintos métodos de investigación empíricos que permitieron realizar una caracterización del estado actual de las habilidades de intención comunicativa de estos escolares, lo que posibilitó identificar las dimensiones más afectadas.
- ✓ En consecuencia con lo anterior fue posible elaborar la propuesta de un programa educativo para estimular la intención comunicativa de los escolares con TEA con Trastorno del Desarrollo Intelectual. Este consta de diferentes acciones que se realizarán teniendo en cuenta los distintos ejes temáticos establecidos, considerando las vivencias de los escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Americana de Psiquiatría (2013), *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington DC: Asociación Americana de Psiquiatría

Fernández G. y Rodríguez, X.(2011). *Logopedia I*. Ciudad de La Habana: Ed Pueblo y Educación.

Fernández G. y Rodríguez X. (2011). *Logopedia II* Ciudad de La Habana: Ed Pueblo y Educación.

Monsalve, C. (2001). *Comunicación y lenguaje en autismo: claves para el buen trabajo de un logopeda*. En Martos, J. y Pérez, J. (Comp.) *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia*. S/l: Ed. NAU Llibres.

OMS (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: 2018.

DIRIGIR EL PROCESO EDUCATIVO. ¿MACROHABILIDAD?

Autoras: Dra. C. Regla Padrón Galarraga, regla@unah.edu.cu

Dra. C. Lázara Anais Granados Guerra, lazaraagg@ucpejv.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"/ Universidad de Ciencias

RESUMEN

Para la educación cubana, en la actualidad, se modela un profesional de perfil amplio; ello exige desde el proceso de formación de pregrado, considerado aspecto medular, el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas, especialmente la referida a la dirección del proceso educativo. Esta habilidad desde su carácter integrador y de macrohabilidad deviene elemento clave para el logro del desempeño profesional pedagógico que delinea el modelo del profesional para la futura acción con el objeto de la profesión, tarea que asume el educador desde esta etapa de formación profesional. En este sentido se erigen acciones pautadas desde documentos rectores del plan de estudio que caracterizan esta formación. Es por ello que desde la sistematización teórica se analizan los fundamentos que permiten, dada su complejidad, otorgar esa categoría a esta habilidad, así como la importancia de su formación y desarrollo en aras del logro del desempeño profesional pedagógico eficiente en la dirección del proceso educativo, como respuesta a las exigencias de las transformaciones actuales de educación cubana. Es aspiración de las autoras que la producción científica que se presenta, constituya un valioso material de consulta para los agentes educativos que intervienen en el proceso de formación de pregrado del profesional de la educación.

Palabras claves: habilidad profesional pedagógica dirigir, macrohabilidad, desempeño profesional pedagógico.

DIRECT THE EDUCATIONAL PROCESS. MACROABILITY?

SUMMARY

For Cuban education, today, a broad profile professional is modeled. This requires, from the undergraduate training process, considered a core aspect, the development of pedagogical professional skills, especially those related to the direction of the educational process. This ability from its integrative and macro-skill character becomes a key element for the achievement of the pedagogical professional performance that delineates the professional model for future action with the object of the profession, a

task assumed by the educator from this stage of professional training. In this sense, actions based on guiding documents of the study plan that characterize this formation are erected. That is why, from the theoretical systematization, the fundamentals that allow, given its complexity, to grant this category to this ability, as well as the importance of its training and development in order to achieve efficient pedagogical professional performance in the direction of the educational process are analyzed, in response to the demands of the current transformations of Cuban education. It is the authors' aspiration that the scientific production presented is a valuable reference material for the educational agents involved in the process of undergraduate training of the education professional.

Keywords: professional pedagogical ability to direct, macroability, professional pedagogical performance.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo vertiginoso de la ciencia en las diferentes esferas de la sociedad cubana, precisa para las universidades la responsabilidad de egresar profesionales de perfil amplio. En lo referido a la educación; estos profesionales serán capaces de resolver de forma óptima los problemas inherentes a la práctica educativa; por lo que constituye uno de los grandes retos para el proceso de formación inicial.

Resulta necesario, que durante la formación de pregrado, el profesional se apropie de modos de pensar, de actuar y de sentir, que en un futuro devengan aspectos fundamentales que caractericen su desempeño profesional pedagógico; lo que se traduce en estar preparado, con amplio desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas, para dirigir los procesos que son propios de su profesión en correspondencia con el perfil delineado para el nivel de educación en que desempeñe su modo de actuación profesional.

El tratamiento a las habilidades profesionales pedagógicas es una problemática de gran actualidad en el tema de la formación profesional del futuro maestro. Cabe destacar los aportes de autores como Hechevarría (1998); Torres (2000); Ferrer (2004); Polo (2012); Granados (2014); Padrón (2015, 2017) quienes delinean el papel que juegan estas habilidades en la solución de tareas inherentes a la profesión y abordan su tratamiento como aspecto de importancia ante los múltiples problemas profesionales que debe dar solución el maestro en su práctica educativa.

Desde el análisis de las investigaciones estas autoras consideran que, dada su complejidad, la formación y desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas debe

ser atendida desde el proceso de formación de pregrado del maestro, con prioridad en la habilidad dirigir; por comprender un proceso proyectivo en el que se tienen en cuenta otras habilidades que permiten su realización y que también hallan determinada expresión en el modelo del profesional por su carácter de macrohabilidad y en el trabajo de las disciplinas.

Por lo que se proyecta como objetivo el fundamentar el carácter de macrohabilidad de la habilidad profesional pedagógica dirigir, visto desde su complejidad e importancia en el logro de desempeños profesionales pedagógicos favorables en la dirección del proceso educativo.

Desarrollo

El éxito que pueda tener un sujeto en la realización de una actividad depende esencialmente de la manera en que esta sea asimilada por él. Una de las formas de asimilación de la actividad la constituyen las habilidades, estas a su vez surgen y se desarrollan en la propia actividad y poseen como componentes a los conocimientos como base gnoseológica; las acciones y operaciones como componentes ejecutores y los motivos y objetivos como componentes inductores, concepción esta derivada de investigaciones realizadas por diferentes autores acerca de la categoría habilidad. Entre ellos puede citarse a Danilov y Skatkin (1978); Petrovsky (1985); Brito (1987); Fariñas (1995, 2004); Álvarez, R (1996); González y coautores (1998); Álvarez, CM. (1999); Bermúdez (2003).

González et al. (1998) la definen como "... el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad" (p.117).

Bermúdez et al. (2004) puntualizan que la habilidad es el dominio de la acción que el hombre realiza en su actividad cotidiana, de ahí que este término es utilizado generalmente como expresión del saber hacer. En la medida en que el conocimiento puede ser aplicado, utilizado en la solución de tareas profesionales, puede hablarse de un saber hacer, a su vez la habilidad constituye una premisa para la asimilación de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades.

Desde la sistematización realizada se deduce que las habilidades son el resultado de la ejecución sistemática de las acciones subordinadas a un fin u objetivo consciente, lo

que no constituye solamente una repetición de las acciones y su reforzamiento, sino también el perfeccionamiento de las mismas.

La adquisición de una habilidad consta de dos fases: la formación y el desarrollo.

La formación de la habilidad se alcanza cuando el estudiante se apropia de las operaciones de manera consciente; para ello se necesita de una adecuada orientación sobre la forma de proceder, bajo la dirección adecuada del profesor.

El desarrollo de la habilidad se alcanza mediante la repetición de los modos de operar, lo que significa que una vez formada, se hace necesario comenzar a ejercitarla con frecuencia y periodicidad, en aras de la eliminación de los errores y que cada vez sea más fácil la realización de las operaciones hasta llegar a la perfección de algunos componentes operacionales.

Se ofrecen diferentes puntos de vista en la clasificación de las habilidades.

Es así que Fariñas (1995) las clasifica en cuatro grupos y las denomina Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal, porque posibilitan la eficiencia o competencia del sujeto para la realización de su actividad como ser social, en las que incluye a las profesionales.

Desde el campo que se investiga hay elementos importantes a considerar.

Álvarez, R.M. (1998) define que la habilidad profesional es "...aquella que permite al egresado integrar los conocimientos y elevarlos al nivel de aplicación profesional, dominar la técnica para mantener la información actualizada, investigar, saber, establecer vínculos con el contexto social y gerenciar recursos humanos y materiales" (p.81).

En este sentido, Ferrer (2002) considera que las habilidades profesionales del maestro son habilidades pedagógicas porque le permiten interactuar con sus escolares, a partir de poseer el dominio de los contenidos que les imparte y de sus particularidades psicopedagógicas, lo que posibilita la dirección del proceso educativo para la formación integral de su personalidad.

Esta autora y otras, como Hechevarría (1998); Torres (2000); Polo (2012) han abordado el estudio de este tipo de habilidad.

Se asume la definición de Ferrer (2002), que, aunque emplea el término invertido, su contenido se ajusta a los fines del tema que aquí se aborda por considerarlo actualizado y en correspondencia con lo que se analiza. Las concibe como:

Las acciones que permiten que el maestro pueda tener un modo de actuación que favorezca el desarrollo de su pensamiento, sentimientos y una posición correcta ante los múltiples problemas profesionales que debe dar solución durante el desempeño profesional. (p.77)

El desarrollo de la habilidad dirigir conduce, en gran medida, a que el estudiante se sienta capaz para llevar a cabo la dirección del proceso educativo, lo que se traduce en su necesario tratamiento desde la formación de pregrado. Facilitaría la argumentación de este papel, el partir de elementos importantes del modelo del profesional, tales como: los problemas profesionales, los objetivos y las habilidades profesionales pedagógicas delineados en el mismo, en tanto parten de los problemas de la práctica educativa.

Addine (2004) considera que el problema profesional "...es la situación inherente al objeto de trabajo que se soluciona por la acción del profesional en el proceso pedagógico. Refleja en la conciencia de este una contradicción que estructura la necesidad de búsqueda de vías de solución" (p.86).

Además, Granados (2013) considera que los problemas profesionales pueden constituir elementos dinamizadores de las acciones para la atención al desarrollo del desempeño profesional pedagógico en la formación de pregrado; ya que durante la carrera los estudiantes deberán dar solución a diferentes problemas profesionales con la asesoría de sus tutores y profesores con un grado creciente de independencia y creatividad.

Entre los problemas profesionales determinados por el modelo del profesional y que el estudiante debe solucionar en su tránsito por la carrera, se encuentra la dirección del proceso educativo en general y del proceso de enseñanza aprendizaje en particular con un enfoque desarrollador, para el logro del fin y los objetivos de la educación cubana desde la atención a la diversidad.

Consecuentemente, el proceso de formación de pregrado del maestro, es un proceso centrado en la solución de los problemas profesionales en el componente laboral, que

encuentra los fundamentos teóricos en el componente académico y las vías de solución y resultados en el componente investigativo.

En el desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas, tiene gran importancia la motivación y la voluntad para solucionar los problemas profesionales de la práctica educativa. En esto adquiere un importante papel la práctica laboral investigativa, ya que esta coloca al estudiante en condiciones afines a la actividad que realizará una vez egrese de su carrera; lo que potenciará su formación con determinado nivel de desarrollo en su desempeño profesional pedagógico, a partir de la aplicación de las habilidades profesionales pedagógicas que adquiere en la carrera en la solución de tareas profesionales, con énfasis en las destinadas a la dirección del proceso educativo.

Se concibe la formación y desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas como un proceso paulatino, progresivo, sistemático y complejo, de ahí el reto que constituye para las universidades; que podrá tener alcance si se modifica estructuralmente la estrategia empleada hasta hoy en ese proceso.

Su éxito está indisolublemente ligado a la eficiente y creativa planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las tareas profesionales desde la formación de pregrado con esta intención; desde la constitución de un proceso intencionado y relacionado con las disciplinas del plan de estudio.

La dirección del proceso educativo es concebida como objetivo del Modelo del profesional, problema profesional a solucionar en el proceso de formación y habilidad profesional pedagógica a lograr en su transcurso. Las autoras le brindan tratamiento como habilidad profesional pedagógica y puntualizan, que en la medida en que se logre el desarrollo de esta habilidad en el estudiante, este puede realizar la dirección del proceso educativo como problema profesional a solucionar y por ende dar alcance a este objetivo. Se reafirma entonces el papel de la atención a estos elementos desde el proceso de formación de pregrado.

En esta dirección, las preocupaciones e inquietudes de los profesores de la disciplina principal integradora, al estructurar el plan de la práctica laboral investigativa; deben dirigirse a la concreción de las tareas profesionales que se diseñen, por constituir estas

una categoría esencial y núcleo para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir.

El desarrollo de esta habilidad desde el proceso de formación de pregrado, prepara al estudiante para el cumplimiento de las funciones profesionales (la docente-metodológica, la orientación educativa y la investigación-superación) y sus dos tareas básicas; la instrucción y la educación, lo que se manifiesta en el desempeño profesional pedagógico con que ejecutará las tareas específicas.

La comprensión de la relación habilidad profesional pedagógica-desempeño profesional pedagógico tiene su concreción en el análisis cuidadoso de qué tareas profesionales comprenderán el programa de práctica laboral investigativa, para que propicie el desarrollo progresivo de los niveles de desempeño profesional pedagógico que se aspiran observar al dirigir como macrohabilidad.

Dirigir en educación se relaciona a la sucesión e interrelación dinámica de acciones y operaciones, asociadas a funciones generales y/o específicas por las que transitan los esfuerzos coordinados de dirigentes y sus colaboradores para la proyección, desarrollo, transformación y evaluación del proceso educativo, en el que se tiene en cuenta los recursos disponibles y su estado actual, para lograr objetivos de alto nivel expresados en un estado deseado.

Valle (2007) define la dirección educacional desde las funciones del ciclo directivo. Plantea que:

En sentido amplio, es la concreción de la política educativa en determinado marco organizacional; y en un sentido más estrecho, como el proceso de planificación, organización, desarrollo, control y evaluación de la educación, teniendo en cuenta los recursos de que se dispone y los resultados del trabajo para lograr determinados objetivos. (p.22)

A partir de la idea de este autor, la actividad pedagógica profesional que realiza el maestro, es una actividad de dirección en la que este dirige el proceso educativo de formación de la personalidad en la institución educativa, con la participación de la familia y la comunidad.

Granados (2004) plantea que la Dirección Educacional responde al objeto de estudio de la Pedagogía; sin tener que extrapolar a su cuerpo teórico términos y concepciones que responden al contenido que asume la Dirección Científica en otras esferas de la sociedad, ello demuestra la estrecha relación entre estas dos ciencias.

Posiciones como la de Bringas y Reyes (1999), refuerzan esta idea al expresar que: "la dirección se subordina en última instancia al proceso educativo, y por tanto, al objeto, leyes y regularidades de su ciencia, a sus referentes teóricos y metodológicos principales" (p.32).

Las funciones clásicas de dirección son consideradas funciones generales por su carácter universal y presencia indiscutible en todos los procesos de dirección, en los que actúan estrechamente interrelacionadas, por lo que constituyen un sistema. Ellas son atribuibles en mayor o menor medida al desempeño profesional del maestro, visto como una actividad de dirección en la que dirige el proceso educativo. En la dirección del proceso educativo, el maestro asume un compromiso concreto, como reflejo de la toma de conciencia devenida de este proceso reflexivo, es por ende, la expresión de la responsabilidad individual y colectiva que asume en respuesta a las exigencias de la sociedad.

Al considerar los elementos que abordan los diferentes autores y la estrecha relación que se establece entre las teorías de la dirección educacional y las pedagógicas, se concibe la dirección del proceso educativo *como*:

La planificación, organización ejecución, control y evaluación del proceso educativo que realiza el maestro, en aras de la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes, en el que media de forma activa con todos los sujetos implicados, para el logro del modelo de hombre en correspondencia con los objetivos trazados por la sociedad. (Padrón, 2015, p.50)

Cuando el estudiante en formación dirige el proceso educativo, pone en práctica las funciones de dirección, concebidas cada una como habilidad, las que a su vez se constituyen en habilidades profesionales pedagógicas; es por ello que dirigir, es considerada una macrohabilidad. La habilidad planificar es vista desde una posición

rectora porque en su empleo se ponen en práctica otras habilidades profesionales pedagógicas de gran importancia y que su desarrollo está proyectado desde la disciplina principal integradora; tal es el caso de fundamentar, diagnosticar y modelar.

Tiene inmerso además otras habilidades profesionales pedagógicas, lo que fundamenta su carácter integrador; tal es el caso de comunicar que posibilita la realización de las funciones de dirección y la autoevaluación que propicia los procesos de metacognición. Desde la macrohabilidad dirigir se tributa a la relación entre la Didáctica general y las Didácticas particulares; relación de suma importancia para la dirección del el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela (Figura 1)



Fig. 1 Estructura de la macrohabilidad dirigir

Alanis (2013), enuncia que la macrohabilidad “...es un conjunto de capacidades complejas que le permite a la persona actuar con eficiencia y eficacia...” (p.4). Aunque esta autora hace referencia a capacidades y no a habilidades, se aprecia la necesaria relación de sistema, de dependencia de estas capacidades en la realización eficiente de determinada actividad.

A partir de las ideas anteriores se define la **macrohabilidad** como estructuración compleja de una habilidad general al integrar a otras habilidades específicas en estrecha relación dinámica, lo que le permite al sujeto desempeñarse con eficiencia en la realización de una actividad en la que aplica un sistema integral de conocimientos base para las acciones y operaciones inherentes a una, varias o a la totalidad de las habilidades comprometidas. (Padrón, 2015)

El dirigir, como macrohabilidad, se refiere a un “saber hacer” e integra los tres tipos de recursos: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser), estos últimos necesarios porque incluye la puesta en práctica de habilidades sociales necesarias para la dirección del proceso educativo.

El reconocimiento de estos elementos conduce a concebir a la **habilidad profesional pedagógica dirigir** como:

Macrohabilidad de alto grado de complejidad asociada a la sucesión e interrelación dinámica de acciones y operaciones que, desde el accionar de profesores y tutores, permiten al estudiante en formación y/o egresado integrar los conocimientos y aplicarlos en el desarrollo de sus tareas y funciones para la dirección y transformación del proceso educativo, a la vez que evidencie el desempeño profesional pedagógico de acuerdo con las exigencias sociales y la satisfacción por los logros alcanzados en él o en los sujetos con que interactúa. (Padrón, 2015, p.52)

Para que el estudiante desarrolle la macrohabilidad dirigir, necesita de los fundamentos teórico-metodológicos que le aportan las disciplinas, con énfasis en las propias de la especialidad desde los nodos interdisciplinarios. Estos nodos constituyen base para la realización de las tareas profesionales en las que soluciona problemas profesionales a los que se enfrenta en la práctica laboral investigativa mediante la disciplina principal integradora. Para ello, necesita del desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en correspondencia con los objetivos del año; pero esta práctica constituye a su vez uno de los espacios fundamentales para la formación y desarrollo de este tipo de habilidad y de los intereses profesionales.

La calidad con que se desarrolle el proceso de formación de pregrado, con énfasis en la realización de la práctica laboral investigativa es un elemento relevante en la formación y desarrollo de los intereses profesionales como base psicológica necesaria para la formación y desarrollo de la macrohabilidad dirigir y por ende, un factor clave para el logro de altos niveles de desempeño profesional pedagógico en el estudiante que asumirá la dirección del proceso educativo en la escuela.

Conclusiones

El profesional de la educación en Cuba se forma con la concepción de perfil amplio, cuyo proceso de formación de pregrado se centra en un enfoque desarrollador y profesional con el necesario vínculo entre los componentes organizacionales del plan de estudio, donde lo laboral ocupa un lugar rector; dado por el papel que juega en la formación y desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir

La atención priorizada al desarrollo de esta habilidad, desde la etapa de formación de pregrado constituye factor clave en el logro de altos niveles de desempeño profesional pedagógico, así como en la concreción de los diseños y aspiraciones del modelo del profesional y el modelo de escuela cubana.

Ello fundamenta la concepción de la práctica laboral investigativa como elemento integrador del proceso de formación y desarrollo de la habilidad objeto de análisis, considerada con un carácter integrador y de macrohabilidad por la complejidad de su estructura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermúdez, R., Pérez, L. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Granados, L. (2011). Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional del docente de la educación primaria. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: ISP "Enrique José Varona".

Fariñas, G. (1995). *Maestro: Una estrategia para la enseñanza*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Fariñas, G. (2008). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender: Un punto de vista histórico culturalista*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

García et al. (2004). *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

García et al. (2004). *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

García et al. (2004). *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

González, V. et al. (1995). *Psicología para Educadores*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Alanís, P.A. (2013). *¿Qué son las macrohabilidades?* Recuperado de: <http://es.escribd.com/doc/72222056/>. Consultado: mayo 30, 2013. (Centro de Estudios Superiores La Salle. Estrategia para el estudio y la comunicación I)

Padrón, R. (2015). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de la habilidad profesional pedagógica dirigir desde la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: ISP "Enrique José Varona".

Polo, M. (2011). *Metodología para la derivación de los objetivos formativos del año académico en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: ISP "Enrique José Varona".

Valle, A. (2007). *Dirección, organización e higiene escolar*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, S. (2002). *El sistema de trabajo del MINED*. Resumen tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana, Cuba.

Álvarez, J. (2009). *La formación y desarrollo de habilidades desde el enfoque histórico cultural*. En formato digital.

Bringas, J. Carbonell, J. (jul.-dic., 2010). Contribución al concepto de dirección educacional. *Revista Varona*, Año 20, no 51, pp. 11-21.

Brito, H. et al. (1987). *Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Ferrer, M.T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: ISP "Enrique José Varona".

González, R. (1985). *Psicología de la personalidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Valdés, B. (2003). *Acerca del desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas del tutor*. En formato digital.

DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN EN PROMOCIÓN Y DESARROLLO DEL TALENTO DE ESCOLARES A MAESTRAS

Mélanis Fierro Castañeda, melanisfierro23@gmail.com.

Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez,

RESUMEN

El estado de la preparación que poseen los maestros en la promoción y desarrollo del talento de sus escolares-objetivo de la investigación-es un tema que trae grandes problemáticas en el contexto educativo. Es necesario en la realización del estudio el empleo de métodos investigativos que permitan realizar un análisis cualitativo de la situación existente con los maestros y maestras de la escuela primaria Héroes de Girón en el municipio de Güines, provincia Mayabeque. Fue importante para la realización de este trabajo el establecimiento de dimensiones que permitan guiar el estudio, tales como: Conocimientos sobre el talento y Condiciones personales para el desarrollo de la preparación. En el desarrollo de la investigación se aplicaron métodos como: Entrevista a maestras sobre conocimientos, formas de identificación y atención al talento escolar, Observación participante a clases y actividades extradocentes, Análisis documental, Test de Completamiento de frases para adultos, Inventario de autoestima de Coopersmith, Cuestionario de Intereses Profesionales y Escala de autovaloración Dembo- Rubinstein. Con la aplicación de estos métodos se pudo comprobar la deficiente preparación que existe en el tema del talento de escolares, y las problemáticas que esto causa tanto para el proceso educativo como para el desarrollo individual del escolar, de ahí la necesidad de profundizar en el tema, en aras de mejorar la calidad educativa en nuestro país.

Palabras claves: promoción y desarrollo del talento escolar, maestras, diagnóstico

DIAGNOSIS OF PREPARATION IN PROMOTION AND DEVELOPMENT OF TALENT FROM SCHOOLCHILDREN TO TEACHERS

SUMMARY

The state of preparation that teachers have in the promotion and development of the talent of their schoolchildren - research objective - is a topic that brings great problems in the educational context. It is necessary to carry out the study the use of investigative methods that allow a qualitative analysis of the situation with the teachers of the primary school Heroes of Girón in the municipality of Güines, Mayabeque province. It was important for the accomplishment of this work the establishment of dimensions that allow guiding the study, such as: Knowledge about talent and Personal conditions for the development of the preparation. In the development of the research, methods were applied such as Interview with teachers about knowledge, forms of identification and attention to school talent, Participant observation to classes and extradocent activities,

Documentary analysis, Test of Completion of phrases for adults, Inventory of self-esteem Coopersmith, Professional Interest Questionnaire and Dembo-Rubinstein Self-Assessment Scale. With the application of these methods it was possible to verify the poor preparation that exists in the subject of the talent of schoolchildren, and the problems that this causes both for the educational process and for the individual development of the schoolchild, hence the need to deepen the topic, in order to improve the quality of education in our country.

Keywords: promotion and development of the school talent, teachers, diagnosis

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas del siglo XX y en el presente siglo la calidad de la educación cubana ha sido y es un tema priorizado. Esta calidad se debe materializar en un desarrollo integral desde las más tempranas edades, sin embargo, todos los aspectos del desarrollo integral de muchos escolares de la educación primaria se han descuidado como es el caso de la promoción y desarrollo del talento de los escolares, en unos casos por carencia de políticas educativas, en otras por la preparación deficitaria de maestras para poder prestar atención al talento en sus aulas (Aroche, Palenzuela y Vallejera, 2017) y, por último las pobres investigaciones sobre el talento (UNESCO, 2004) indican la escasez de diferentes vías para la preparación de maestras en relación con el talento en la edad escolar.

Para la preparación de los docentes de la educación primaria en el tema el talento en la edad escolar, se seleccionan distintas vías de la superación continua, es la más común en Iberoamérica los cursos de posgrado de forma presencial (Jiménez, 2013). Sin embargo, en el caso de Cuba el posgrado no es posible desarrollarlo para todos los docentes de la educación, entre otras razones, porque una parte de ellos no son graduados todavía de la educación superior y en los momentos actuales algunos cursan la licenciatura, por lo que hay que seleccionar actividades de orientación para la preparación en el tema.

La preparación en el tema del talento de escolares, desde finales del siglo pasado en muchos centros escolares de Cuba está ausente (Lorenzo, 2005; Ver, 2011; Aroche, Palenzuela, y Vallejera, 2017), al igual que en muchos países de Iberoamérica (Lozano, 2010; Cabrera, 2011; Salas, 2011).

Esta omisión o ausencia constituye una problemática, aunque en la bibliografía sobre

talento, producida por especialistas cubanos, sobre todo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se enfatiza en la necesidad de la preparación y la superación profesional de directivos y docentes, esencialmente para garantizar la atención educativa al talento en las escuelas desde el enfoque de atención a la diversidad (Castellano, 2007). La problemática anterior también se detectó durante la práctica laboral concentrada de la carrera de Pedagogía-Psicología en el curso académico 2016-2017 -segundo semestre- en la escuela primaria “Héroes de Girón” del municipio Güines, en la provincia Mayabeque por Fierro, Gómez y De la Nuez (2017).

En el estudio de caso de estas autoras, la investigación que precedió a la presente-, se comprobaron que en la práctica educativa se develó la siguiente **situación problemática**:

- Las maestras: no poseen conocimientos suficientes sobre el concepto talento escolar, su identificación y formas de trabajo para su potenciación en los escolares; identifican solo un tipo de talento: el académico, con lo que manifiestan desconocimiento de que existen otros tipos de talento como el deportivo, artístico, entre otros; consideran insuficiente el trabajo con los escolares que ellas piensan que son talentos académicos y a los métodos utilizados para estimularlos; no saben cómo atender a las familias de los escolares talentos.

- Planificación de actividades de preparación para la atención e identificación del talento en la edad escolar: no existe una metodología de connotación psicopedagógica para la identificación a los escolares talentos por lo que desconocen cuáles son y qué características presentan con vista al desarrollo y estimulación del talento desde edades tempranas; en los Planes de superación y preparación metodológica del centro no existen temas sobre el talento escolar y menos una preparación para disminuir las carencias cognitivas y procedimentales de las maestras para la atención del talento escolar -igual resultado obtuvieron Aragüete (2014) en el municipio Jaruco y Calzadilla (2015), en el municipio Holguín.

A partir de esta situación, la autora se plantea como problema de la investigación: ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan el estado actual de la preparación en la promoción y desarrollo del talento de sus escolares de maestras de la educación

primaria en la escuela Héroes de Girón?

El objetivo del presente trabajo es: identificar los rasgos que caracterizan el estado de la preparación en la promoción y desarrollo del talento de sus escolares de maestras de la educación primaria en la escuela Héroes de Girón.

DESARROLLO

I. La preparación del maestro para el desarrollo del talento

La educación es un proceso que se maneja de manera integral, y continuo que tiene lugar en un contexto con esquemas de valores socio históricos que conducen las metas y aspiraciones individuales de una sociedad, está dirigida a la búsqueda del pleno desarrollo de la personalidad del ser humano acorde con una determinada orientación filosófica, política y social, de tal manera que la calidad de la educación garantiza la calidad del ser humano.

Las funciones del maestro, han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica, hasta un enfoque acorde a las necesidades de la sociedad enmarcada en el planteamiento cualitativo. No obstante, sobre lo anterior, existe hoy día un acuerdo universal pragmático que dictamina que es el estudiante y no el maestro, quien en último término decide si el desempeño docente es eficiente.

Como parte del análisis de estas funciones, influyen marcadamente los criterios de clasificación determinantes en el desempeño, tales como la formación pedagógica del profesorado, la capacidad de ejecutar conductas de manera acertada, prudencia en la planificación, ejecución, administración, guía y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, para que la docencia sea considerada de calidad debe incorporar, no solo una mera acumulación de conocimientos, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y que logren en él la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social.

La educación puede y deber ser el motor de cambio para avanzar en la consecución del desarrollo sostenible, por tanto, es fundamental contar con maestros no solamente comprometidos personalmente con la educación, sino también preparados pedagógicamente a nivel profesional para enfrentar los múltiples retos que se imponen en su accionar diario.

Los seres humanos nos educamos de acuerdo a dos procesos fundamentales y complementarios: uno de orden social y otro de orden individual. En el transcurrir de esos dos procesos se transita entre lo que se quiere aprender en teoría y lo que se aplica a través de la experiencia; o sea, de lo que ya se tiene aprendido que es lo que se enseña a otras personas, a una contrastación de esos saberes particulares con los contextuales.

La educación de las personas es el resultado de múltiples variables de tipo contextual que tienen su efecto positivo o negativo en lo relativo a su comportamiento, en su ideología y en su desarrollo profesional, por lo cual se podría afirmar que el ser humano como ser social se educa y se transforma en su contexto, fundamentalmente en su entorno familiar, laboral y de amistades.

Ser maestro implica un conocimiento bastante profundo sobre los contenidos que los escolares deben adquirir en esa etapa, cómo prepararlos, una continuidad en la aplicación de estrategias novedosas para contribuir al logro de aprendizajes cada vez más significativos por parte de estos, un conocimiento de los alumnos, sus necesidades y problemáticas particulares, así como el ritmo de cada uno pues los grupos muchas veces son heterogéneos, y el maestro es el encargado de prepararlos para ser autónomos e independientes en la adultez.

El maestro debe ser un excelente investigador, y no solamente para la elaboración de sus clases; sino también para estar actualizado con respecto a determinadas situaciones que se puedan presentar en el aula, este tiene el deber moral de estar al día desde su propio punto de vista, pero con la amplitud para acoger otros pensamientos y proyectarlos en provecho del alumno. Una vía por la cual puede realizar determinadas investigaciones o aclarar dudas es a través de los espacios de preparación que se proyectan para nutrir los conocimientos de estos, y que hoy son

una parte fundamental en cuanto a superación profesional se refiere.

Internacionalmente, este proceso es conocido como capacitación docente, de lo cual Humberto Maturana expresa: La capacitación tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos opcionales que la persona tiene para realizar lo que se quiere vivir.

En relación con esto, se asume que la capacitación es un instrumento o camino en la realización de la tarea educacional, que se adquiere cuando se hace reflexión sobre el hacer, el aprendizaje ocurre cuando se es responsable de lo que se hace. La capacitación debe estar en función del mejoramiento cualitativo de la eficiencia y eficacia del Sistema Educativo Nacional. Otro criterio en relación a la capacitación es el que ofrece Espinosa (2012) donde plantea que es la acción destinada a incrementar las aptitudes y los conocimientos del trabajador con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específico e impersonal.

Reynoso (2007) define a la capacitación como: el proceso de aprendizaje al que se somete una persona a fin de obtener y desarrollar la concepción de ideas SUMMARYas mediante la aplicación de procesos mentales y de la teoría para tomar decisiones no programas; la capacitación se encuentra dirigida a niveles superiores de la misma.

La capacitación para el maestro, es una parte muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para este día a día y es de suma importancia que cuente con las herramientas necesarias para poder darles solución, el maestro tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos es por ello que debe de conocer perfectamente los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar ya que si no se usan las estrategias indicadas con los alumnos se puede perder el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En Cuba, se hace más común el término preparación, el cual puede tener diferentes usos, aunque en términos generales su significado es siempre similar. Una preparación, ya sea un elemento o una actividad, siempre implica la puesta en marcha de un proceso de elaboración de algo o de un evento que requiere cierta planificación y organización con el fin de obtener los resultados que se esperan. El término preparar es

el verbo que indica la acción de poner algo en funcionamiento y comenzar con la tarea de realización específica de la situación a la cual se hace referencia.

Al mismo tiempo, una preparación puede no ser un objeto o elemento específico, sino un proceso de trabajo que tiene como objetivo, justamente, preparar a la persona a enfrentar una situación determinada en la cual se necesitan ciertas actitudes o habilidades, las cuales son indispensables para el trabajo que realizan los maestros en las escuelas actuales donde reina la diversidad.

La preparación del docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de su función; de manera que para alcanzar niveles superiores de profesionalidad en los docentes se precisa de la educación continua y permanente de quienes dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje; los que a partir de las tendencias actuales de la Educación de Avanzada, son tomados como ejes formativos estructurantes (Pons, 2009).

La autora de la presente investigación está de acuerdo con la definición ofrecida por Pons(, 2009); pues como ella indica este es un proceso mediante el cual el docente va a adquirir nuevos conocimientos, ampliar los que ya tiene, o cambiar determinadas opiniones en relación con los temas abordados; a través de esta se pueden desarrollar nuevas habilidades que le permitan al maestro dar solución a los diferentes problemas que surjan en su desempeño laboral mediante las herramientas metodológicas que allí se les proporcionen.

A pesar de los conocimientos que hoy existen sobre este proceso de preparación, escasos son los temas que se han ofrecido a los maestros para la identificación, promoción y desarrollo de los escolares con talento, por lo que esto constituye una problemática no solo para el maestro y la escuela; sino que se convierte en una barrera para el propio escolar, disminuyendo así las posibilidades de desarrollo de su talento o talentos.

II. Formas actuales de preparación del maestro con respecto al talento

A partir del modelo social actual de la educación le corresponde un papel importante a las Ciencias de la Educación, en la búsqueda de alternativas metodológicas, que,

desde el punto de vista preventivo, den respuesta a las exigencias actuales; principalmente a la preparación del maestro para atender a la diversidad de escolares y sus diferencias individuales. La necesidad de perfeccionar el desempeño profesional de los maestros ha influido en el desarrollo de una nueva concepción curricular y en la intensificación de la preparación con herramientas psicopedagógicas que les permitan darles salida a las diferencias individuales dentro del grupo, visto en las posibilidades reales que presentan ellas desde el punto de vista metodológico para el logro de un aprendizaje desarrollador en los escolares.

Los maestros muchas veces remiten a los niños con trastornos del aprendizaje y/o de la conducta al Centro de Diagnóstico y Orientación, para que sean valorados y se le pase al subsistema de educación especial, pero se sorprenden muchísimo cuando los especialistas, de esos centros, les comunican que los niños tienen un alto cociente de inteligencia. La falta de preparación que tiene el personal pedagógico sobre el talento provoca, entre otras cuestiones, que aumente el número de niños talentosos de bajo rendimiento escolar (Lorenzo 2005). La atención a la diversidad, es un factor importante en la educación cubana, y constituye unas de las prioridades, por ello se agudiza la necesidad de la preparación de los maestros, con el objetivo de formar a las nuevas generaciones.

La formación permanente y continua, es una demanda educativa ampliamente solicitada dentro de la compleja serie de actividades personales y profesionales que componen el desarrollo docente, la necesidad de fomentar espacios para el mejoramiento en el desempeño profesional de los maestros de las escuelas primarias que tienen alumnos con talento, pone de manifiesto el interés de contribuir a tales propósitos con herramientas psicopedagógicas.

Atender a la diversidad impone a la escuela y su personal la remodelación en la preparación y superación científico metodológica e investigativa, que le posibilite una eficiente y óptima atención educativa, dirigida a la formación con calidad de sus escolares, lo cual se manifiesta en la adopción de novedosos procedimientos, mecanismos, alternativas de trabajo; lo cual expresa la idea esencial de educar de manera diferente a escolares diferentes, ajustar las exigencias a la singularidad de cada

cual y cuyo propósito sea que todos puedan alcanzar los fines de la educación escolar. El maestro no debe olvidar que la diversidad indica variedad en la capacidad de aprendizaje y formas de asimilación y que de ello depende la calidad de la atención educativa y/o respuestas pedagógicas.

El docente que quiera potenciar el desarrollo y la expresión de los talentos de su alumnado no puede tener un rol de simple transmisor de conocimientos, en espera de que cada alumno haga suyo el contenido de manera pasiva. Al contrario, el profesor “más que un mero transmisor del conocimiento (...) crea y diseña entornos y situaciones de aprendizaje. En definitiva, hace nacer en el alumno la necesidad de aprender” (Esteve, 2008, pp. 26-27). Sin esta principal función el docente no justificaría actualmente su profesión.

Una educación que quiera, aprovechar el talento o talentos de todos y cada uno de sus alumnos- en la búsqueda de la equidad- debe variar el foco de atención pedagógica y pasar de la atención tradicional hacia las dificultades, al enfoque dirigido sobre las potencialidades para aprender el máximo. Es un cambio de paradigma lo que se propone, no se trata de dejar de atender a los alumnos con más necesidades; al contrario, se trata de partir de la base de que las dificultades para aprender las tiene todo el mundo; sin embargo, el hito del aprendizaje es el máximo potencial de rendimiento de cada uno, partiendo de la interacción de las circunstancias particulares con el medio estimulador e interrelacionador de un aprendizaje exigente, riguroso y de máxima excelencia. La escuela-aunque no en exclusiva- tiene la máxima responsabilidad de facilitar este medio estimulador.

En un paradigma como este, los alumnos con altas capacidades para aprender son un elemento básico del andamio cognitivo del grupo, son punto de referencia, y también aquellos que muestran un gran talento por alguna de las habilidades o los conceptos de las materias curriculares. Tanto la sobredotación como el alto rendimiento basado en el talento sólo se producen, según Mönks (citado por Fischer), “mediante la interacción óptima entre factores ambientales (familia, escuela y círculo de amistades) y rasgos personales (inteligencia, creatividad y motivación). La competencia social cumple, pues, un papel relevante” (Fischer, 2008, p. 50). Y la escuela es un elemento clave de

influencia social, además de académica, de ahí la importancia de diagnosticar la situación existente.

III. Diagnóstico de necesidades y problemas

La vía metodológica seleccionada para solucionar el problema de la investigación ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan el estado actual de la preparación en la promoción y desarrollo del talento de sus escolares de maestras de la educación primaria en la escuela Héroes de Girón? fue el diagnóstico psicopedagógico.

El diagnóstico de la preparación en la promoción y desarrollo del talento de sus escolares de maestras de la educación primaria en la escuela Héroes de Girón se desarrolló en el curso escolar 2018-2019 con el objetivo de identificar los conocimientos de los maestros en relación al talento, y el desarrollo y calidad de la preparación en este tema, a partir de la correspondencia de las dimensiones Conocimientos sobre el talento y Condiciones personales (oportunas-inoportunas) para el desarrollo de la preparación.

Se asumió en el diagnóstico la perspectiva explicativa, valorativa y formativa, la misma se apoya en el enfoque histórico cultural Betancourt, 2002; Arias, 2004; González, 2013b), por lo que se consideró: la necesidad de que el diagnóstico indagara sobre las relaciones familiares, de trabajo, y aspectos que exploraran necesidades personales; el diagnóstico debe proporcionar información sobre las potencialidades de los maestros entrevistados y no sólo sobre los aspectos que le faltan para realizar un buen proceso educativo con sus escolares; el diagnóstico debe implicar actividades en los métodos aplicados de una participación activa del examinador y el maestro examinado; la necesidad de introducir pruebas que hagan reflexionar al maestro sobre su papel en la escuela y en especial en el aula, en busca de intereses profesionales, con un carácter formativo; y el diagnóstico se aplicó en condiciones naturales –en la escuela.

Categoría, dimensiones e indicadores

Para identificar las peculiaridades de la preparación en promoción y desarrollo del talento de escolares a maestras durante el diagnóstico, fue preciso definir la categoría fundamental, las dimensiones y los indicadores objeto de investigación, así como los métodos e instrumentos que sirvieron al mismo. La categoría fundamental que se trabajó fue: maestras de la educación primaria.

La dimensión “Conocimientos sobre el talento” fue desarrollada en las investigaciones de Lorenzo (2005) sobre el tema el maestro y la familia como promotores del talento, y Aragüete (2014) con el estudio de las características de los escolares de segundo ciclo de escuelas primaria, pero no se hace referencia a la preparación que deben recibir los maestros para lograr una correcta identificación, promoción y desarrollo del talento de sus escolares.

Para que los maestros puedan realizar un proceso de enseñanza aprendizaje mediante el cual el escolar con talento pueda tener un pleno desarrollo del mismo, es necesario que la dimensión “Condiciones personales (oportunas-inoportunas) para el desarrollo de la preparación” sea analizada, pues a pesar de la existencia de investigaciones en las que se indaga sobre esta, se hace imponente en este trabajo, porque forma parte del proyecto que constituye la génesis de este trabajo.

Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Maestras de la educación primaria		
Conocimientos sobre el talento	- Construcción sociocognitiva del concepto talento - Formas de identificación al talento en su aula - Atención a los escolares identificados con talento	- Entrevista a maestras sobre conocimientos, formas de identificación y atención al talento escolar - Observación participante a clases y actividades extradocentes - Análisis documental (planes de preparación metodológica, programas de estudios por grado, plan de clases, Convocatorias y premiaciones)
Condiciones personales (oportunas-inoportunas) para el desarrollo de la preparación	- Nivel de regulación de la personalidad	- Test de Completamiento de frases para adultos de J. B. Rotter con Entrevista individual
	- Autoestima	- Inventario de autoestima de Coopersmith
	- Intereses profesionales	- Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado - CIP-R
	- Autovaloración	- Escala de autovaloración Dembo -

		Rubinstein

- **Métodos de investigación**

a) Análisis documental

Los documentos que se analizaron fueron: planes de preparación metodológica, programas de estudios por grado, convocatorias y premiaciones. El objetivo para la recogida de datos fue analizar el desarrollo de actividades individualizadas a escolares talentos incluidas en los planes de estudios por grados y las realizadas en general en la institución, para que el maestro pueda acceder a la información que necesita para ofrecer un proceso educativo de calidad a estos escolares. Este análisis dio como resultado que el trabajo con los escolares talentos en la escuela es casi nulo, no se logra la motivación de estos escolares en clases, ni en concursos. Esto está dado a su vez por la falta de preparación que poseen las maestras en este tema, y el poco tratamiento que se le da en los espacios de superación. Esta información fue corroborada en la entrevista de conocimiento.

- b) Entrevista a maestras sobre conocimientos, formas de identificación y atención al talento escolar
- c) Test de Completamiento de frases para adultos de J. B. Rotter
- d) Inventario de autoestima de Coopersmith
- e) Escala de autovaloración Dembo-Rubinstein
- f) Cuestionario de intereses profesionales

Discusión de los resultados

La discusión de los resultados se realizará atendiendo a las dimensiones establecidas en la investigación y los indicadores de las mismas. Los grupos de edades con los que se trabajó fueron de 20 a 30, de 40 a 50 y de 60 a 70 años de edad y todos del sexo femenino. En el análisis se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores que forman parte de la dimensión Conocimientos sobre el talento: construcción sociocognitiva del concepto talento En la mayor parte de la bibliografía consultada, tanto nacional como internacional se plantea la necesidad de la preparación del docente para la educación

del talento escolar. Según Aroche et al. (2012) en las escuelas de Jaruco esta indicación está ausente debido a que no existe un conocimiento profundo sobre la identificación del talento en los maestros estudiados y además, no está estipulado como prácticas sistemáticas docentes.

Esta situación es similar a la detectada en el municipio de Güines por la autora, donde no existe una preparación en el tema de educación del talento que le ayude a los docentes en el trabajo para la promoción y desarrollo del talento de sus escolares.

- Formas de identificación al talento en su aula.

La correcta identificación del talento escolar es un tema polémico en todos los centros educativos, pues la selección se basa en el talento académico, desconociendo otros talentos que puedan presentar los escolares. Aragüete (2014) plantea que los maestros no poseen todos los conocimientos sobre las técnicas, sobre todo de tipo psicológicas para la identificación y caracterización a profundidad de los escolares talentos. Sin embargo, según Vera y Vera (2015) las técnicas propuestas son de incalculable valor para que los maestros puedan contar en su práctica profesional con una alternativa que propicie el desarrollo de habilidades sociales en todos sus escolares y en particular a los talentos académicos.

La autora de la presente investigación pudo detectar mediante el diagnóstico realizado (2018-2019) que en las escuelas las docentes presentan un desconocimiento total de las técnicas a utilizar para una correcta identificación del escolar talento, coincidiendo con lo planteado por Aragüete (2014).

- Atención a los escolares identificados con talento

Según Castellanos (2007), el contexto escolar adquiere una dimensión desarrolladora y estimulantes en la medida en que pueda brindar a los estudiantes un sistema de actividades diferenciadas desafiantes, que den respuesta a la diversidad, y a la vez, a la focalización de sus intereses y necesidades en el área cognitiva, motivacional y psicosocial.

Por otra parte, Cabrera (2011) plantea que el profesor debe estar en capacidad de implementar estrategias en las que el desafío cognitivo responda a las características

cognitivas de sus estudiantes y que, permita potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo tanto como sus habilidades socio-afectivas.

Las hermanas Vera (2015) hacen referencia a la mejora cognitiva en el aula, como estrategia de enriquecimiento curricular y optimizadora del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual beneficia tanto a los escolares con talento como a los que no lo son. Se trata de un modelo que, según ellas, garantiza la integración evitando la exclusividad y el aislamiento que se produce en las escuelas especiales para talentosos y ayuda a compartir el conocimiento. En el enriquecimiento, no se elaboran programas paralelos a los establecidos que se aplican a los escolares, sino que los docentes hacen adaptaciones curriculares que es una estrategia de enriquecimiento. Estas formas de atención a los talentosos no son excluyentes, se pueden utilizar de manera combinada.

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, los resultados obtenidos por la autora la llevan a pensar como Arencibia (2009), quien plantea que es evidente que estos alumnos con altas capacidades necesitan de un trato diferenciado al interior del aula para poder desarrollar su potencial, pero en gran parte de los casos, los docentes tienen la misión de que todo su curso logre los mismos objetivos y las condiciones no facilitan una práctica docente innovadora que incorpore la diferenciación curricular.

Esto es lo que hoy ocurre en las escuelas primarias, donde se trabaja sobre la base de la media, y no se llevan a la práctica el trabajo con las diferencias individuales.

En el diagnóstico realizado por la autora como parte de la dimensión Condiciones personales para el desarrollo de la preparación, se evaluaron varios indicadores que responden al autodiagnóstico de las maestras; pues en los estudios consultados se hace referencia a la necesidad de una preparación para la educación del talento, pero no a las condiciones personales que deben tener las maestras para recibir esta preparación.

En relación a esto Cabrera P. (2011) plantea que las competencias comunicativas e interpersonales de los maestros se ponen en juego en la práctica, con el propósito de generar ambientes de aprendizaje apropiados a sus estudiantes. Este planteamiento coincide con lo investigado por la autora del presente trabajo, pues las actitudes del

maestro van a influir considerablemente en el desarrollo del proceso educativo en general, y en la educación del talento.

La autora de esta investigación coincide con la mayoría de los criterios de las diferentes fuentes consultadas y opina que es de vital importancia el dominio de esta temática mediante el estudio de las dos dimensiones fundamentales para que los maestros y directivos logren mejorar la calidad de la educación, y a su vez, alcancen un mayor nivel de preparación.

CONCLUSIONES

El diagnóstico reveló que: el conocimiento de las maestras es insuficiente con respecto al tema del talento escolar, esta situación está dada por carencia de preparación en el tema; existe ausencia de una metodología de connotación psicopedagógica que prepare a las maestras para una correcta identificación del talento; y a su vez, le ayude a desarrollar aún más las habilidades de sus escolares y así propiciar el potenciamiento del mismo para el logro de futuras aspiraciones personales que pueda tener; y no todas las maestras optaron por esta profesión por vocación, lo que puede influir en el desarrollo de la misma, y por consiguiente en la educación del talento de sus escolares

BIBLIOGRAFÍA

Araguete, I. (2014). Características de los escolares con talento del segundo ciclo de escuelas primarias del municipio Jaruco. *Trabajo de Diploma. Licenciatura en Psicología*. Mayabeque: Universidad Agraria de La Habana.

Arencibia, V. (2009). *La educación de alumnos con talentos: una deuda y un a oportunidad para Chile*. Chile.

Aroche, A., Palenzuela, M. y Vallejera, G. (2017). Metodología para la caracterización de los escolares con talento. *MEMORIAS. V Encuentro Científico entre Educadores Latinoamericanos*. Pinar del Río: Asociación de Pedagogos de Cuba.

Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de escolares con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 37(2), pp.43-59. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200002>

Calzadilla, O. O. (2015). La estimulación del talento verbal en escolares primarios. *Tesis Doctoral*. La Habana, Cuba: Universitaria.

Castellano, D. (2007). Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. *Curso 29. Congreso Internacional Pedagogía 2007*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Fierro, M., Gómez, L., & De la Nuez, K. (2017). *El niño talento en la educación primaria: estudio de caso*. Mayabeque: Facultad de Ciencias Pedagógicas, UNAH.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación. Enfoques cuantitativos, cuanlitativos y mixtos*. D.F. México, México: McGraw-Hill Interamericana.

Jiménez, J. G. (2013). Orientaciones pedagógicas del seminario virtual: identificación y atención al talento matemático. *Trabajo de grado*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Lorenzo, R. (2005). *El maestro y la familia como promotores del talento*. Recuperado de Sappiesn: <http://www.sappiesn.com>

Lozano, N. (2010). *Estrategia para potenciar el desarrollo del talento en los escolares de la educación primaria*. Recuperado de: monografía.com: <http://www.monografía.com>

Partido Comunista de Cuba. (2016). *Actualización de los lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución para el período de 2016-2016*. La Habana: Política.

Salas, R. (2011). La formación de los profesores para atender a la diversidad. *Padres y Maestros*. *Padres y Maestros* 338, pp. 10-14. Recuperado de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/download/433/351>

UNESCO. (2004). La educación de los niños con talento en Iberoamérica. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, pp.45-79.

Vera, N., y Vera, C. (2015). La estimulación del escolar con talento académico en la educación primaria. *Revista Científico-Metodológica*, 1-11.

Vera, N. (2011). Estrategia psicopedagógica para desarrollar las habilidades sociales en los escolares con talento académico del segundo ciclo de la Educación Primaria. *Tesis Doctoral*. Ciudad de La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESCOLARES EN INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Autora: Mayleni Rodríguez Molina, leydibello@nauta.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La inclusión socioeducativa es un proceso, que ha de ser visto como una búsqueda constante de mejorar las maneras de responder a la diversidad del escolar. Su objetivo es que el individuo aprenda a vivir con la diferencia y a la vez, poder explorar todo su talento; de esta manera se verá estimulado y así fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. La inclusión deberá trascender cualquier posición que tienda a centrar la atención en los problemas de aprendizaje en general, y para esto será de vital importancia conocer el papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje en la educación; estas son un agrupamiento de actividades, técnicas y medios que se realizan, dependiendo de las necesidades de la población, a la cual van dirigidos, los objetivos que perciben y la naturaleza de las áreas y cursos, todos estos son las finalidades de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Por tanto, la presente investigación tiene como **objetivo**: Proponer un programa de orientación que contribuya a la preparación de los docentes para la formación de estrategias de aprendizaje en los escolares en inclusión socioeducativa en la escuela primaria “Raúl Hernández Rodríguez” del municipio de Jaruco. Se han obtenido resultados satisfactorios en el desempeño de los docentes al enseñarle al escolar otras estrategias para su estudio y aprendizaje.

Palabras claves: inclusión socioeducativa, orientación a docentes, estrategias de aprendizaje, programa de orientación

GUIDANCE FOR TEACHERS FOR THE TRAINING OF SCHOOL LEARNING STRATEGIES IN SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION SUMMARY

Socio-educational inclusion is a process, which must be seen as a constant search to improve the ways of responding to the diversity of the school. Its objective is that the individual learns to live with the difference and at the same time, to be able to explore all his talent; This way it will be stimulated and thus encourage learning between children and adults. Inclusion should transcend any position that tends to focus attention on learning problems in general, and for this it will be vital to know the role that learning strategies play in education; These are a grouping of activities, techniques and means that are carried out, depending on the needs of the population, to which they are directed, the objectives they perceive and the nature of the areas and courses, all these are the purposes of making more effective The learning process. Therefore, this research aims to: Propose an orientation program that contributes to the preparation of teachers for the formation of learning strategies in schoolchildren in socio-educational inclusion in the primary school "Raúl Hernández Rodríguez" of the municipality of Jaruco. Satisfactory results in teacher performance have been obtained by teaching the school other strategies for their study and learning.

Keywords: socio-educational inclusion, teacher orientation, learning strategies, orientation program

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva pedagógica, la inclusión socioeducativa asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo benefician a todos, no solamente a los niños, adolescentes y jóvenes rotulados como diferentes.

La educación inclusiva en muchos sistemas educativos se ha reconocido como una tentativa de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier escolar en el sistema educacional y como un medio para asegurar que los escolares que presentan alguna deficiencia tengan los mismos derechos que otros, o sea, los mismos derechos de sus colegas escolarizados en la escuela regular.

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 aun como los que tienen necesidades educativas especiales, 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.

En el trabajo de los docentes en un aula con escolares, que tengan discapacidad intelectual, y que pueden presentar algunas dificultades relativamente en el aprendizaje, es de vital importancia poner en práctica las estrategias de aprendizaje. Estas

estrategias comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los escolares pueden desplegar de manera intencional para ayudarse en su aprendizaje.

El aprendizaje significa no solo adquirir conocimientos, incluye también aprender a buscar los medios que conducen a la solución de problemas: seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos entre otros aspectos. El acercamiento al aprendizaje conlleva a dar un cambio en la enseñanza, teniendo que enseñar no solo contenidos o datos, sino estrategias para que los escolares las aprendan y las empleen consecuentemente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe permitir el desarrollo integral de la personalidad de los escolares y un elemento componente de las dimensiones de integrar personalidad es el crecimiento personal. Precisamente, el incorporar estrategias de aprendizaje en dicho crecimiento es de vital importancia.

Las estrategias de aprendizaje se basan en los conocimientos y procedimientos que los escolares van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar. Les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficiente.

Cada escolar crea una estrategia de aprendizaje distinta para sus actividades, esto, se pudo reafirmar durante la práctica laboral investigativa realizada en la escuela primaria “Raúl Hernández Rodríguez” del municipio de Jaruco, mediante entrevistas y encuestas realizadas a varios padres y docentes.

En observaciones a clases en dicha escuela, se descubre que no todas las estrategias de aprendizaje se cumplen por parte de los escolares. La que más se pone en práctica es la Estrategia Cognitiva destacándose la Repetición, pues es la que los docentes les han enseñado a los escolares.

Es consideración de la autora de este trabajo, que, si los escolares aprendieran otras estrategias, pudieran aprender mejor al adecuarlas a su actividad de estudio independiente y de adquisición del aprendizaje. Por tales motivos refiere la necesidad de preparar a los docentes para que formen en estos las mencionadas estrategias

Al no existir en la escuela, un programa de orientación dirigido a la preparación de los docentes en la formación de estrategias de aprendizaje para los escolares en inclusión

socioeducativa se realiza la propuesta de este por parte de la autora de la presente investigación, dirigido a las estrategias que se puedan abarcar mediante la clase como son: Estrategias de Metacognición y Estrategias Auxiliares.

Por tanto, el objetivo de la presente investigación es: Proponer un programa de orientación que contribuya a la preparación de los docentes para la formación de estrategias de aprendizaje en los escolares en inclusión socioeducativa en la escuela primaria “Raúl Hernández Rodríguez” del municipio de Jaruco.

DESARROLLO

La inclusión se concibe como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es el acceso a la educación, aunque no la única.

Por tanto, la integración educativa y escolar están relacionadas con la inclusión a la educación básica regular de todas las personas independientemente de sus condiciones; de esta manera, la decisión de si las personas se ven involucrados en procesos de intervención o acción correctiva, o participan de un modelo educativo, corresponde a la familia y la sociedad a la cual pertenecen, y no es tarea de los expertos, sean estos técnicos, científicos o profesionales, como se ha querido asumir.

En la educación para poder abordar una serie de ideas sobre la inclusión, debemos conocer que esta surge desde 1990 a través de la integración. Estos dos procesos están estrechamente vinculados.

Las escuelas y las comunidades educativas tienen como objetivo satisfacer las necesidades de los escolares, presenten las características personales, psicológicas o sociales que presenten (teniendo o no discapacidades) esta es la filosofía de la inclusión.

El propósito de la inclusión es que las escuelas puedan educar con éxito a todos sus escolares presentando alguna discapacidad o no y poder radicar la desigualdad e injusticia

Desde la propuesta sociológica, de la inclusión, conlleva a su vez integración con la vida diaria de cada ciudadano, apartando su origen, su actividad, su condición socioeconómica, su pensamiento o cualquier otro aspecto que dé paso a la discriminación.

El fin de la inclusión socioeducativa es que todo escolar tenga los mismos derechos en los centros educacionales, de esta manera romper todas las barreras de la integración, es por esto que las escuelas deben adoptar y enseñar a todos los escolares y no solamente a los llamados “educables”.

La inclusión significa igualdad social, aunque se reconoce que todos no tendrán la garantía de igualdad de aprendizaje. El docente frente a un aula donde se encuentre un escolar que presente un diagnóstico de discapacidad intelectual tiene que ajustarse a su capacidad, diseñar actividades diferenciadas y prestarle mucha atención, tratando de llevar el mismo ritmo con los demás escolares. Cada vez que se ponga en práctica la inclusión socioeducativa se le está ofreciendo oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje, el egreso de los escolares, jóvenes, adultos en la sociedad actual.

Asumiendo la posición del autor (Castro 1993), se puede definir que concebirlo como una concepción implica que la inclusión socioeducativa presupone en sí misma un sistema de ideas, juicios, conceptos, sugerencias y procedimientos metodológicos para su implementación en cualquier contexto educativo. Incluir los escolares, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida.

La inclusión trata de vincular a los escolares con alguna discapacidad intelectual en una escuela no especial. Este proceso, mayormente lo solicita el padre del propio escolar con discapacidad intelectual, en muchas ocasiones porque los padres no reconocen que su hijo presenta algún trastorno.

A la vez, que el docente en su matrícula tenga un escolar incluido, deberá combatir con sus necesidades educativas especial, brindándole una atención diferencial con actividades y un mayor seguimiento sistemático. Todo el colectivo del centro escolar se verá estrechamente vinculado.

En la actualidad, existen docentes, padres y otros ciudadanos que no están de acuerdo en su totalidad con el proyecto inclusivo. Estas personas deberían adentrarse mejor y conocer un poco más sobre este tema ajustándose al modelo de las escuelas. La inclusión tiene una gran ventaja pues facilita la vinculación del escolar discapacitado con la sociedad, ofreciéndole, cuando tienen la edad adecuada estudiar un oficio.

Para desarrollar el proceso inclusivo, se debe aprender a vivir con las diferencias, viendo estas de una forma positiva y como un estímulo, para facilitar el aprendizaje y vivir de la mejor manera posible. Este proceso es una búsqueda constante, con el objetivo de poder mejorar las maneras de responder a las diferencias de los escolares.

El sistema educativo adopta medidas para supervisar y asegurar la presencia de los escolares, que podrían estar en riesgo de: marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

De esta manera la inclusión socioeducativa, deberá asumir una posición que tienda a central la atención en los problemas de aprendizaje en general, y para esto será de vital importancia conocer el papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje en la educación.

El escolar llega a la escuela con un caudal de conocimientos sobre el mundo que lo rodea y un desarrollo del lenguaje. El alcance de su aprendizaje depende de la individualidad y la estimulación recibida, es aquí donde se convierte en escolar.

Para tener un desarrollo exitoso, durante la adquisición de los conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y otros procesos, es necesario que el escolar despliegue acciones de aprendizaje. Las que posibilitaran, la probación de dicho contenido, estudiarlos independiente y/o colectivamente y aplicarlo en la propia vida.

No basta que el docente funcione como mediador ante las cuestiones analizadas anteriormente (al aprendizaje y el escolar); es preciso, además, que conozca cómo

aprenden sus escolares, la conducta o posición que asume ante el conocimiento, si conoce como puede aprender mejor y cómo hacerlo más eficiente.

Todo ello impone la necesidad del análisis individual de las acciones que los escolares realizan para aprender. También, lleva a la reflexión acerca de qué acciones y/o actividades enseñarle para que las usen en el proceso de adquisición y mejoría del aprendizaje.

Le corresponde al docente profundizar en esta manera de aprender de sus escolares. Enseñarles otros modales si es preciso, para que desde individualidad alcance niveles de conocimiento: hábitos, habilidades, procedimientos y normas, modos de actuación que se correspondan con el nivel de desarrollo científico contemporáneo. Le corresponde también, buscar una estrategia o alternativa que aprendan sus escolares, y así garantizar un aprendizaje efectivo.

Es cierto que mediante el aprendizaje el escolar se apropia de la cultura anterior de la actividad, también la construye, la enriquece y transforma. El aprendizaje lo dirige a su propio desarrollo. Cada escolar cuenta y pone en función en los actos de aprendizajes sociales para apropiarse de la cultura, recursos intelectuales y afectivos-motivacionales.

Todo proceso que depende a favor del conocimiento de los alumnos resulta vital para el docente. Este debe poseer conocimientos que le permita enseñarle estrategia e instrumento de distinto orden al escolar para obtener ese conocimiento.

Las estrategias de aprendizaje son las formas que enseñamos y las que adoptan los mismos escolares para facilitar su aprendizaje, su esencia la manera de aprovechar todas las posibilidades de una manera constructiva y eficiente.

Lo más importante para el docente es conseguir lo máximo de cada escolar, para esto se encuentra con una variada cantidad de estrategias de aprendizaje, que incluyen, no solo la capacidad de cada escolar si no también el contexto de la familia y la comunidad.

En todo momento, se desea que las estrategias de aprendizaje surtan efectos en todos por igual, aunque se conoce que eso es difícil porque depende de muchísimos factores,

desde la motivación, inteligencia, conocimientos previos, etc., de cada escolar. No obstante, como consecuencia, hacen que el resultado pueda definir bastante, no se deja de reconocer que las estrategias de aprendizaje juegan un importante papel en todo este proceso.

Cada año que pasa surgen nuevas formas de prender diversas estrategias. Las estrategias de aprendizajes son las fórmulas que se emplean para una determinada población, en donde los objetivos que se buscan, son hacer más efectivos los procesos de aprendizaje.

El investigador Pozo (1998) considera estrategia una guía de acciones que hay que seguir, son esenciales a la hora de conseguir el objetivo. Las estrategias de aprendizaje son las encargadas de guiar, ayudar, de establecer el modo de aprender. Cada escolar es distinto y estas deben abarcar la manera más individual posible para ajustarse a cada uno, supervisando ante todo su propia expresión de aprendizaje. A las nuevas técnicas y estrategia que irá aprendiendo de la que ya tenía.

Las estrategias son un plan diseñado que su objetivo es poder alcanzar una meta determinada, para esto se utilizan un conjunto de acciones (Que pueden ser más o menos amplia según su complejidad). Esta son diversas, se pueden encontrar algunas muy sencillas que podrán alcanzar sus objetivos a corto plazo. Otras necesitan un mayor tiempo para poder desarrollar todas las acciones requeridas.

La autora de este trabajo concuerda con todo lo anterior, porque las estrategias de aprendizaje son la vía más eficaz para lograr el desarrollo intelectual de cada escolar.

Para la realización del proceso de aprendizaje, se debe tener en cuenta el desempeño de todo escolar. Cuando este desarrolla una estrategia es cuando es capaz de ajustar su comportamiento a una actividad, que resuelve por medio de su propio recurso.

Para garantizar que cada escolar pueda aprender por si solo tener una capacidad individual, que sea capaz de ser lo suficiente mente autónoma como para saber manejar, variar y evaluar cada estrategia correctamente, se debe enseñar estrategia de aprendizaje.

Todas las estrategias atizadas pertinentemente tienen un fin positivo, uno de los trabajos más importantes que tiene que realizar un docente es la estimulación para garantizar la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje.

Según Pozo (1998), las distintas fases por las que transita la aplicación de una estrategia son:

1. Determinación del objetivo o meta de la estrategia (¿qué se pretende conseguir con ella?)
2. Selección de una vía para alcanzar este objetivo de los recursos disponibles y de la situación correcta (¿cómo se pretende conseguirlo?)
3. Puesta en práctica de la estrategia, ejecutando las acciones que la ponen.
4. Evaluación (procesar y final) del logro de los objetivos fijados a través de una supervisión y control de la tarea planteada.

En el ámbito educacional, se conocen diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, se cuenta con:

- Estrategias que ayudan a crear y organizar los contenidos

Estrategia de ensayo

Estrategia de elaboración

Estrategias de organización

- Estrategias para tener bajo control a la actividad cognitiva del escolar.

Conduce al aprendizaje

Estrategia de comprensión

- Estrategia para que se produzcan de manera correcta, se apoyan de las técnicas

Estrategia de apoyo

Por ello, el escolar debe asumir su propia estrategia de aprendizaje, para esto se basará en los contenidos del grado, donde presente mayores dificultades, los exámenes a los que se van a presentar, etc.

Lo que conforma las estrategias de aprendizaje son los conocimientos y procedimientos, que los escolares adoptan mediante sus actividades e historias escolares para facilitar su aprendizaje de forma eficiente. Abarca todo el conjunto de acciones, proceso y actividades que los escolares puedan desarrollar intencional mente para contribuir a mejorar su aprendizaje.

Gonzales y Touron (1998) les llaman a las estrategias auxiliares como “ estrategias de manejo recursos”, puesto que sin ellas el escolar pudiese fracasar; ya que este incluyen el auto-control emocional, el manejo del tiempo en cuanto su organización y dosificación o repartición, el adecuado control de la búsqueda de ayuda externa(en compañero, padre , docente, tutores, etc.), la creación y estructuración de ambientes(espacios) propicios para estudiar y aprender de acuerdo a las condiciones con que se cuenta y las características individuales de la persona.

La autora de este trabajo concuerda con la definición planteada anteriormente, ya que las estrategias auxiliares presentan gran valor para el escolar. Con la presencia de dichas estrategias, el escolar estará controlado y regulado, todo el tiempo, en cuanto a todas las esferas psíquicas.

El escolar debe equilibrar los tres tipos de estrategias por un aprendizaje desarrollador, sin embargo, la metacognitiva tiene una función esencial, pues de ella depende la forma en que se utilicen y se controlen las restantes.

Algunos docentes se sienten mal y se estresan frente a los escolares, cuando no tienen las herramientas teórico-metodológicas para enseñar determinados contenidos, maneras o estilos de aprendizaje. Estos temas deben ser trabajados en las escuelas con el fin de preparar al docente y este oriente correcta y oportunamente al escolar.

Cada vez resulta más necesario que los docentes tengan una preparación óptima, de calidad para enfrentar los procesos que dirige. Además de las condiciones que debe reunir para ser un buen profesional.

Preparar al docente no es tarea fácil. Se debe contar con un caudal de herramientas teóricas y metodológicas, con competencias que propicien su desempeño de manera eficiente en cada contexto. Una de las alternativas por lo que se concreta esta actividad es mediante la orientación que recibe en las secciones metodológicas.

La orientación es una función que debe cumplir cada orientador sea cual sea su especialidad. Se emplea con el propósito de ayudar al sujeto para su desarrollo pleno, su crecimiento personal, de prepararlo para la vida. También en la ayuda a solución de problemas y conflictos.

Del Pino (1998) afirma que los maestros se conciben como los primeros y más cercanos orientadores que deben tener los escolares. Debe ser la escuela la primera línea de ayuda y orientación. Para ello, se requiere que los maestros se sensibilicen, se preparen y asuman, de forma activa y sistemática, la tarea de la orientación como parte esencial de la educación dirigida al desarrollo de un escolar más preparado. (s/p)

Lo expresado por Del Pino (1998) es cierto aunque en ese contexto también es orientador el psicopedagogo, profesional que desde su gabinete tiene la función de orientar a los escolares, además asesorar al docente para su mejor desempeño en la labor educativa de dichos escolares.

La orientación ha sido definida por la mayoría de los investigadores y profesionales que la ejercen como una relación de ayuda que puede establecer un profesional (en ocasiones, también un sujeto no profesional) con otra persona que es objeto de su ayuda. Los orientadores desde distintos roles, necesitan establecer este tipo de relación para cumplir sus funciones sociales. La relación de ayuda es el vínculo interpersonal donde se movilizan, en función del crecimiento personal y/o profesional, los recursos personales de un sujeto, en un contexto educativo que lo facilita.

Algunas alternativas de orientación son:

- Acciones
- Proyecto de orientación
- Estrategia

- Programa de orientación

“Un Sistema coherente y ordenado de acciones formativas, educativas y desarrolladoras concretadas en un período de tiempo determinado y encaminado a dotar y/o perfeccionar las competencias necesarias para conseguir los objetivos estratégicos determinados” (Haber, 2009, p.45).

La autora coincide con esta definición de Programa de Orientación, ya que se relaciona con el tema de la investigación; puesto que es un beneficio, un apoyo brindado a través de acciones a las personas que lo requieran con la intención de ayudar a la formación de su cultura integral, al desarrollo de su personalidad; lo que en la muestra investigada se introduce en la personalidad profesional.

El presente programa de orientación refiere orientar a docentes para la formación de estrategias de aprendizaje en escolares en inclusión socioeducativa y se basa en los siguientes fundamentos:

Filosóficos: Se asume la dialéctica materialista, pues se ajusta al pensamiento y obra realizada por el legado de pedagogos de la época anterior y que se materializa en la construcción de la sociedad cubana actual, sigue como base el ejemplo de Fidel Castro como líder pedagógico indiscutible de la pedagogía revolucionaria.

El programa se corresponde también con los fundamentos vigostkyanos, pues para poder entender y transformar el fenómeno o proceso, es necesario analizarlos en su desarrollo, en el contexto en que se dan y en las condiciones culturales en que se produce. En tanto que, el desarrollo de estrategias de aprendizaje puede interpretarse como una condición ligada a la dinámica de la sociedad y el individuo, lo que se encuentra unido fuertemente a la actitud material productiva del hombre con sus semejantes.

Sociológicos: Se basa en los propios fundamentos filosóficos y en la formación de un individuo mejor preparado en lo cognitivo, lo axiológico y psicológico a partir de sus potencialidades.

Las estrategias de aprendizaje le sirven al escolar para dar solución individual y-o colectiva a los problemas de aprendizaje que se le presentan. La formación y desarrollo

de estas estrategias en los discípulos contribuyen al logro de una labor educativa de calidad, pues, asegura la asimilación y reproducción de la herencia cultural.

El programa se desarrolla en la institución escolar (sociedad) con el propósito de ayudar al docente en el préstamo de un servicio de calidad al escolar en el proceso educativo. Además propicia la relación entre las interacciones que se producen en la actividad y la formación y desarrollo de personalidades (docente-escolar-grupo).

Pedagógico y didáctico: se asume que todo el sistema de influencias educativas, dirigido a promover el desarrollo integral de la personalidad desde la escuela. Tiene sus bases en las leyes y categorías de la pedagogía y la didáctica. Revela objetivos, contenidos, medios, actividades y operaciones que transitan por la base orientadora de la actividad. Contribuye a que los aprendizajes sean significativos y desarrolladores, que una vez adquiridos por el docente, este lo trate adecuadamente con el escolar. Es decir, asume en consecuencia una actitud transformadora y de autoperfección de su práctica profesional pedagógica.

Psicológicos: Estos fundamentos se encuentran presentes en toda la propuesta. El trabajo con las estrategias de aprendizaje por parte del docente en una actividad que adquiere un papel particularmente relevante. La apropiación por el escolar, de las estrategias de aprendizaje condiciona su bienestar emocional y la atmósfera psicológica de su propio grupo al interactuar durante la actividad cognoscitiva, propicias vivencias afectivas, la empatía y la motivación por el aprendizaje.

El programa de orientación independientemente de su función fundamental, tiene una intención secundaria solapada que se crea durante la interacción del docente con sus contenidos, se refiere a la transformación de él mismo y a su vez al escolar mediante el asesoramiento y el servicio; desde el punto de vista psicológico contribuye a una práctica educativa que desarrolla y manifiesta cada vez mejores acciones para el crecimiento personal y cultural del escolar.

La implicación reflexiva y autorreflexiva del docente frente al aprendizaje del escolar, influye directamente en su desempeño profesional y en su personalidad.

Tema	Objetivo	Actividades	Vías

El escolar incluido con discapacidad intelectual.	Caracterizar la inclusión socioeducativa.	-En que consiste la inclusión socio educativa.	- Conferencia
		-Rasgos que distinguen la inclusión socio educativa.	-Seminario.
	Valorar el papel de la inclusión a la atención en la diversidad.	Lugar de la inclusión socio educativa en el aula.	Taller.
Las estrategias de aprendizaje dentro del aula.	Definir estrategias de aprendizaje más necesarias para un mejor desarrollo.	¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	Conferencia.
	Valorar la importancia de utilizar estrategias de aprendizaje en el proceso formativo.	¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que un docente debe formar en los escolares?	Seminario
	Característica de la inclusión socioeducativa.	Las estrategias de aprendizaje y el escolar.	Taller

CONCLUSIONES

La preparación de los docentes para la formación de estrategias de aprendizaje en los escolares es de vital importancia, pues como se plantea en la literatura consultada; el contenido recibido a través de la orientación le sirve como servicio al escolar. Es por medio de las influencias educativas del docente y a partir de esa orientación, que le llega al escolar el sistema de contenido para su crecimiento personal.

Las actividades planificadas y desarrolladas correspondientes al programa de orientación fueron aplicadas durante los últimos tres meses del curso anterior lográndose con ellas que los docentes le enseñen al escolar como emplear para su estudio las estrategias metacognitivas y las auxiliares.

A través de la observación al desempeño del escolar en su estudio independiente se apreciaron algunos cambios discretos en los resultados del aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow. (1999). *Desarrollo del sistema educativo inclusivo*. Recuperado de: <https://www.uam.es>

Ciencia y concreción (2007). *Ciencia y concreción*. Vol. 2, pp. 40-50. Recuperado de: [http://www, cienciasorganicas. Orgcincias. 8 cogrecion 41](http://www.cienciasorganicas.org/ciencias)

Cuenca, Y. Vega, M. y Vegas, Y. (2016). *Orientación a maestros para el trabajo con escolares que transitan con objetivos no vencidos por el primer momento del desarrollo en la educación primaria*. S/l: S/e, en formato digital.

Collazo, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro un orientador?* Recuperado de: <https://www.worldcat.org>

Fernández, A. (2006). *Programa de asignatura orientación familiar y comunitaria*. S/l: S/e, en formato digital.

Gonzales, M y Touron, J. (1992). *Auto concepto y rendimiento escolar*. S/l: S/e, en formato digital.

Martin, T. Ortiz, O. y Díaz, F. (2017). *La relación orientación-educación-desarrollo, una valoración desde -la corriente integrativa de la orientación en Cuba*. S/l: S/e, en formato digital.

Meis, L. TFG 2015. *Importancia de la inteligencia emocional: Propuesta de intervención educativa para Educación Infantil*. Recuperado de: <https://revista.usm>.

Morales, F (2009). *¿Talento en el hogar?*, Cuba: S/e, en formato digital.

Moreno, M. *Compendio. Estrategias de aprendizaje*, Cuba: S/e, en formato digital.

Universidad Experimental de los llanos Occidentales. Ezequiel Zamara, Caracas, Venezuela ISSN 1806-5821. Publicado en línea en 3-12-2017. Recuperado de: <http://www.cienciasorganica.org>.

Páez, V. (2009). *Estrategias didácticas*, Cuba: S/e, en formato digital.

Páez, V. (2009). *La formación de estrategias de aprendizaje*, Cuba.

Pozo, J. (1998). *La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos*. Recuperado de: <http://www.edmorata.es>

Soto, R. (2003). *La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad*. S/l: S/e, formato digital.

Vygotsky, L.S. (1987). *La concepción histórico-cultural en la educación especial*. S/l: S/e, formato digital.

EDUCACIÓN DEL TALENTO EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EJECUTIVA CREADORA DE LOS ADOLESCENTES

Autores: Maivis de Fátima Lima Marrero. maivisdefatima@nauta.cu.

Lesnier López Cubas. maria2501@nauta.cu.

Universidad Agraria de la Habana Fructuoso Rodríguez, Mayabeque, Cuba.

RESUMEN

Esta investigación parte del proyecto de Educación del Talento, donde este se profundizó a partir del siglo XX, desde presupuestos teóricos y metodológicos. Al realizarse la investigación en el Centro Mixto Enrique Hart Dávalos del municipio San José de las Lajas, Mayabeque, en el cual se detectaron como mayores problemáticas, la falta de conocimientos de los profesores sobre el estudio metodológico de la educación del talento. Basándose en esta problemática se realizó una fundamentación teórica sobre los elementos esenciales del desarrollo de la inteligencia ejecutiva creadora en los adolescentes. Para así poder preparar metodológicamente a los profesores en función de potenciar a los adolescentes con estas características,

evidenciándose la transformación del desarrollo de los conocimientos y la relación de la metodología. Por lo que se recomienda para mayor perfeccionamiento, aplicar un programa de orientación psicopedagógico, el cual tomara parte en los fundamentos teóricos, dando solo a conocer su enfoque y perspectiva.

Palabras claves: talento, inteligencia ejecutiva creadora, adolescentes.

EDUCATION OF TALENT IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE EXECUTIVE INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS

SUMMARY

This research is based on the Talent Education project, where it deepened from the twentieth century, from theoretical and methodological assumptions. When the investigation was carried out in the Enrique Hart Dávalos Mixed Center of the San José de las Lajas municipality, Mayabeque, in which the lack of knowledge of teachers on the methodological study of talent education was detected as major problems. Based on this problem, a theoretical foundation was made on the essential elements of the development of creative executive intelligence in adolescents. In order to be able to prepare teachers methodologically in order to empower adolescents with these characteristics, demonstrating the transformation of knowledge development and the relationship of the methodology. For what is recommended for further improvement, apply a program of psycho-pedagogical guidance, which will take part in the theoretical foundations, making known only its focus and perspective.

Keywords: talent, creative executive intelligence, teenagers.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación del talento fue abordado por Rousseau (1973) en su libro “Emilio o la educación”, aunque no precisamente con dichas palabras, manifestó la necesidad de desarrollar las capacidades, dones y talento que se observan en cada adolescente, aunque se diferencia entre los adolescente, pero todos tienen derecho a que se le eduque.

La educación del talento en el período escolar tiene mayor cantidad de investigaciones que en la adolescencia. Por lo general, las investigaciones de este período actual se concentra en la identificación del talento, para luego crear condiciones para su atención, la misma centrada en los adolescentes con talento (Fernandez, Fernández, Grin, Fernando, & Badia, 2010; Margallo, 2012).

Por otra parte, Marina (2015) expresó que debido a la gran confusión que existe desde el punto de vista teórico al conceptuar al talento, se confunde con superdotado o sujetos con altas capacidades (pueden ser competencias) y/o habilidades especiales, solo se tiende a medir-identificar talentos que no siempre puede que realmente desarrollen su talento. Para este importante estudio del talento, significa un modo de actuar, es inteligencia en acción (Marina, 2015).

La definición de talento de Marian (2015) contribuyó a que esta investigación acogiera la segunda tendencia: La educación del talento en los adolescentes.

Tanto Marina (2010; 2011) como Aroche, Palenzuela y Vallejera (Aroche, Palenzuela, & Vallejera, 2017) defienden la idea de la educación del talento en cualquier período del desarrollo, dado a que niños de la primera infancia, escolares, adolescentes y preuniversitarios van a vivir y viven ya en una Sociedad del Conocimiento que requiere de herramientas físicas, éticas, intelectuales y técnicas para acceder al mundo del trabajo. Al respecto, Marina (2011) subraya que, la nueva tarea que tiene la educación ahora y en cualquier parte del mundo es educar el talento, si se quiere verdaderamente prepara a las nuevas y actuales generaciones para enfrentarse con eficiencia e innovación a los problemas que en el futuro se encontraran.

Los programas dedicados a la educación de talentos, por lo general, tienden a ser intervencionistas y se enfocan al desarrollo de algún talento que se identificó, como el académico –el de mayor atención en las instituciones educativas-, el artístico, el deportivo, entre otros.

La educación del talento de los adolescentes representa la gran oportunidad para construir un cerebro mejor, por lo que no se puede desperdiciar su potencial; así la sociedad (familia, instituciones educativas y culturales, políticas estatales y curriculares) son las máximas responsables Marina, 2012).

Para dar asentamiento a los fundamentos teóricos antes expuestos, los autores del trabajo plantean como objetivo: realizar un análisis documental sobre los fundamentos teóricos del talento en el desarrollo de la inteligencia ejecutiva creadora de los adolescentes.

DESARROLLO

La educación del talento en la adolescencia

Para dar respuesta a qué es el talento es necesario hacer un análisis de las diferencias con términos asociados a inteligencia, superdotación, creatividad, entre otros. Por otra parte, Escobar y Velásquez (2015) expresan que el estudio del talento, como todo objeto de investigación, tuvo que recorrer caminos que se presentaron en distintas etapas de su desarrollo, marcados por las contradicciones y tensiones epistemológicas e históricas.

El talento es una palabra muy antigua no asociada en su devenir con una definición y significado propio de las ciencias pedagógicas, psicológicas, sociológicas y filosóficas, es un concepto de la modernidad, sometido a constantes redefiniciones que lógicamente no se visibiliza su verdadero valor para todas las personas, sino para aquellas que traen algo que le pueden llamar capacidades o aptitudes hacia una actividad dada.

La definición de talento se ha transformado desde que apareció la primera vez en la ciencia hasta la actualidad, a consecuencias de las formas en que se abordaron las investigaciones.

Para iniciar el análisis de qué es talento, Yun (2010) señala que era preciso comenzar con las tres dimensiones que a lo largo de la historia han estado más asociadas al talento: inteligencia, motivación y creatividad; ellas al igual que la definición de talento, se han modificado con el paso de los siglos.

El talento es una manifestación de la [inteligencia emocional](#) y es una aptitud o conjunto de aptitudes o destrezas sobresalientes respecto de un grupo para realizar una tarea determinada en forma exitosa. El talento puede ser heredado o adquirido mediante el aprendizaje. Por ejemplo, una persona que tenga el talento de ser buen dibujante muy probablemente legará esta aptitud a sus hijos o a alguno de sus descendientes. Asimismo una persona que no es y desee ser dibujante deberá internalizar mediante el aprendizaje continuo y esforzado la destreza e internalizarlo en su cerebro la condición que le permita desarrollar la aptitud. (Rico, Santos y Martín-Viaña, & Moreno, 2005 ; pag 39-47).

Principales modelos del talento

Inteligencias múltiples (Gardner, 1995)

Es en Gardner (1983) publica su obra *Estructuras de la Mente*, donde recoge su teoría de las Inteligencias Múltiples y asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI (Coeficiente de Inteligencia) mediante test psicométricos. Entiende que la inteligencia no es única, ni monolítica. Define siete inteligencias o áreas de talento referidas al lingüístico, lógico-matemático, artístico, corporal-cenestésico, musical, social (inter e intrapersonal). Más tarde, en 1998, postula el octavo talento, al que denomina científico.

Al relacionar la teoría de las inteligencias múltiples con el talento, rechaza la diferencia entre ambas, manifiesta: “Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades de un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades” (Gardner, 1995,p. 32).

Por lo que señalo que era limitado evaluar una sola inteligencia, para Gardner, la inteligencia es un conjunto de talentos. La limitación fundamental de su teoría es que no atendió a la motivación, solo se concentró en su aspecto cognitivo.

El modelo de los “Tres anillos”

Renzulli (1994), Profesor Emérito de Psicología Educacional y Director del National Research Center on the Gifted and Talented de la Universidad de Connecticut, E.U., ha realizado importantes aportes a la definición, caracterización, interpretación e identificación del talento desde las edades de los adolescentes. Se considera el modelo de los “Tres Anillos” uno de los más estudiados y aplicados entre los investigadores del talento en muchas partes del mundo. El mismo está compuesto por tres componentes: inteligencia o habilidades por encima del promedio, la creatividad y el compromiso con la tarea.

Compromiso con la tarea –inteligencias o habilidades por encima del promedio-
Creatividad (Modelo de los tres anillos)

Modelo de Robert J. Sternberg

Sternberg (2005) es uno de los investigadores estadounidense que ha realizado

aportaciones importantes en el campo de la inteligencia y el talento; se considera uno de los más prolíficos en la creación científica en el tema del talento creativo.

Este examinó los componentes de la creatividad que caracterizan al talento en el libro “La creatividad en una cultura conformista”, escrito con Lubart (1997) ellos son: la inteligencia, el conocimiento, los estilos de pensamiento, las características de la personalidad, la motivación y el contexto ambiental.

De todos estos componentes, Sternberg le dedica más atención a la inteligencia, le llama la Teoría triárquica de la inteligencia. En un artículo publicado en 1984, él señala: “la inteligencia debería ser entendida en función de tres aspectos del procesamiento humano de la información” (Sternberg, 2005,pp. 42-43) .Estos tres aspectos se refieren: El primero a los mecanismos del funcionamiento inteligente. El segundo se concreta en determinar ¿En qué nivel de la ejecución de las tareas estos mecanismos implicarán más rendimiento “inteligente”? El tercer aspecto se concentra en la cuestión de la relación de la inteligencia con el mundo externo.

Estos tres mecanismos, hacen énfasis en la inteligencia y los componentes que de ella dependen como la creatividad, el compromiso con la tarea, la motivación, entre otros, dejando también marcados los tipos de inteligencia según los modelos, como la inteligencia creativa, la inteligencia analítica y la inteligencia práctica.

La inteligencia creativa

Es la existencia de dos grandes aspectos en el desarrollo del individuo, que son especialmente relevantes para identificar a los sujetos de inteligencia superior. Estos se pueden concretar en: a) capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas, y b) capacidad para automatizar la información. Estas capacidades se aplican cuando el individuo interactúa con otros y/o con la tarea, especialmente en situaciones de cambio rápido (Sternberg, 1997).

Los talentosos son superiores cuando se enfrentan a situaciones novedosas, suelen aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, son las situaciones extraordinarias o de reto para el sujeto, y no las rutinas cotidianas, las que mejor muestran la inteligencia del mismo.

La inteligencia práctica

La inteligencia práctica sirve para explicar la eficacia del sujeto mediante tres tipos de actuaciones que caracterizan su conducta inteligente en su vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto. La inteligencia excepcional supone adaptación intencionada, configuración y selección de los ambientes del mundo real, que son relevantes para la vida del sujeto. Es decir, la inteligencia de un superdotado no puede medirse fuera de su entorno habitual (donde valores, actitudes, costumbres, etc. serán diferentes), a menos que lo que se quiera medir sea la capacidad de adaptación de este sujeto a un medio diferente. Así pues, la superioridad de los superdotados radica en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente.

Para Sternberg (1994) el conocimiento es un componente importante para ser creativo y trascender los aportes anteriores. Saber poco en las áreas que se quiere ser creativo es una debilidad, pero saber mucho también es nocivo porque la persona se acostumbra a lo conocido y puede tener dificultades para ver los problemas de otra forma.

La inteligencia ejecutiva creadora es el mecanismo con los que se evalúan esas ocurrencias que llegan a la consciencia, se comparan con criterios de evaluación, se fijan las metas y se intenta dirigir la acción hacia ellas. (Marina, 2015)

La inteligencia ejecutiva permite recuperar, si no la idea, al menos la función que designaba el antiguo concepto de voluntad. Tiene una ventaja: no concibe la voluntad como una potencia ajena a la inteligencia, sino como lo que define la inteligencia humana. Lo que la separa de la inteligencia animal es su capacidad de autocontrolarse, de autorregularse. Prefiere utilizar la palabra autogestión para indicar que se trata de organizar y de negociar con una instancia que trabaja a su aire. La inteligencia ejecutiva no actúa como una dictadora.

Sternberg (1997), un gran experto en el tema, cree que funciona más bien como un sistema democrático en el que hay separación de poderes. Lo que se ha aprendido es a gobernar la inteligencia generadora, es decir, a notar con ella, utilizar sus energías y aprovechar sus capacidades o aumentarlas. En muchas ocasiones, el control no está al comienzo, sino que es el resultado de esa autogestión, de la misma manera que la

capacidad de controlar un automóvil llega al final del período de aprendizaje. De nada vale disponer de un automóvil muy potente si no saben conducirlo, y de nada vale tener una gran inteligencia si no se sabe usar.

La autogestión se lleva a cabo mediante la colaboración de una serie de funciones, a las que se llaman funciones ejecutivas. En el organismo, ocurre con frecuencia que una actividad se realiza mediante funciones conectadas pero que tienen cierta independencia. Recordad la actividad de nutrirse, que se realiza mediante distintas funciones digestivas (masticar, digerir, asimilar, desechar, etc.). Pues lo mismo ocurre con la actividad de autogestión. Las funciones ejecutivas son las encargadas de llevarla a cabo.

La inteligencia ejecutiva creadora, según la teoría de Marina (2015), es la capacidad de dirigir el comportamiento con el empleo de la información que capta y elabora ella misma, una inteligencia creadora que descubre posibilidades nuevas en la realidad, selecciona sus metas y las ejecuta, y que por tanto está encaminada a la acción.

Se puede distinguir un Yo ocurrente, que produce ocurrencias de forma involuntaria y espontánea, sin control, y un Yo ejecutivo, que intenta dirigir y suscitar las ocurrencias, conoce la realidad e inventa posibilidades y fines, por eso es también un Yo creador que extrae y crea información voluntariamente.

Inteligencia ejecutiva = Habilidades ejecutivas por esfuerzo

En esta fórmula, se encuentra la esencia de la inteligencia ejecutiva, puesto que entra el esfuerzo en el desarrollo de cada una de las debilidades. Los expertos relacionan con mucha trascendencia el concepto de disciplina con el desarrollo de las habilidades ejecutivas. Se debe trabajar para que los adolescentes pasen de la disciplina a la autodisciplina, de la regulación impuesta a la regulación voluntaria (Marina, 2012).

En el proceso del desarrollo del talento, se ponen de manifiesto factores esenciales, como la inteligencia creativa que parte de las capacidades para enfrentarse a situaciones novedosas y la capacidad para automatizar la información. La inteligencia práctica es la adaptación al ambiente, la selección y modificación o transformación del contexto y la inteligencia ejecutiva, específicamente la inteligencia ejecutiva creadora, la cual es el sistema de relaciones que se crean, para que puedan comunicarse los

componentes, organizarlos y hacerse dueño de lo que es y crea.

Características del talento en la adolescencia

En los últimos años diversas corrientes psicológicas y pedagógicas han contribuido a cambiar la idea de adolescencia. Pueden acogerse bajo el paraguas del “desarrollo positivo del adolescentes”. Entre esas corrientes han sido muy activos los pertenecientes a la psicología positiva, los defensores de la “educación del carácter”, los miembros de la nueva pedagogía, y las teorías ejecutivas de la inteligencia. Todas ellas exigen que el adolescente sea considerado un agente social activo.

La adolescencia es la época de la revisión, la lectura, la apropiación o el rechazo de lo aprendido en la infancia. Piaget (1975) señala que hacia los doce años la inteligencia infantil sufre un giro decisivo. Pasa de lo concreto a lo abstracto, comienza a construir sistemas y teorías. Estas conquistas duplican sus poderes, lo que perturba tanto al pensamiento como a la afectividad, pero posteriormente los hace más fuertes. La vida afectiva de la adolescencia se afirma mediante la doble conciencia de la personalidad y de su inserción en la sociedad adulta.

La adolescencia como una etapa decisiva, creadora y poderosa. Es una etapa vital decisiva porque en ella se abren gigantescas posibilidades de aprendizaje. Es el momento de adquirir fortalezas nuevas, de suplir carencias, de hacer proyectos. (Marina, 2015)

Se pretende conseguir que los adolescentes desarrollen el talento necesario para introducirse en la *Volatility* (volatilidad), *Uncertainty* (incertidumbre), *Complexity* (complejidad), *Ambiguity* (ambigüedad). Por eso es necesario que se introduzcan las virtudes, de una personalidad capaz de resistir las presiones del entorno, pero también capaz de adaptarse a él, de resolver los problemas que plantea (Marina, 2015).

Por lo que la acción es lo importante. El talento, es acción, y enseñar a los adolescentes a tomar decisiones es el centro de la educación profunda, las decisiones depende de dos fuerzas, 1-la motivación, el deseo, las ganas de hacer algo y 2- los sistemas de control de comportamiento (voluntad), considerándose que la motivación hace referencia a necesidades fundamentales y estables.

Freud (1975) afirma que se actúa bajo el influjo de dos principios: el del placer y el de la realidad. Pero Marina (2015) considera que el análisis no está completo porque entre ambos aparece un tercer principio: el de la posibilidad. Una de las grandes propiedades de la inteligencia humana es inventar o descubrir posibilidades y correlativamente ampliar las facultades para realizarlas. La adolescencia es la etapa en que se adquiere la capacidad psicológica de hacer real lo posible.

El aprendizaje de la decisión responsable es el núcleo de la adolescencia. Tomar una decisión inteligente implica haber inventado primero las posibilidades, distintas anticipaciones de la acción. Buscar otras posibilidades, para saber si es la solución mejor, forma parte de la buena toma de decisiones. Los humanos viven por eso en un mundo donde la realidad y la irrealidad se mezcla, donde la percepción de las cosas está influida por los proyectos de vida.

Construir el dominio de la posibilidad exige tres cosas: imaginar las posibilidades, elegir realizar una y estar dispuestos a adquirir las competencias necesarias para hacerlo. El adolescente pasa del terreno de la ensoñación o del mero deseo, a la elección de un proyecto y a la adquisición de la destreza necesaria. En esto consiste la búsqueda del talento. El deseo se complementa con la acción de otras funciones cerebrales a las que denominan ejecutivas. Son las encargadas de frenar los deseos unas veces o de estimularlos otras. El gran motor del talento adolescente es la pasión. Lo que define la pasión es su capacidad movilizadora hacia un objetivo.

La comprensión de la adolescencia y la elaboración de un buen diseño educativo para esas edades han sido de dificultad por dos creencias aparentemente verdaderas, pero que acaban siendo falsas por su exageración. La primera es que las conductas propias de los adolescentes están causadas por la presión de las hormonas sexuales. La segunda, que los primeros años son los definitivos para el desarrollo intelectual. Respecto a la primera creencia, es evidente que el aumento de las hormonas sexuales, durante la pubertad intensifica el interés y la actividad sexuales pero de ahí se ha pasado a sostener que son ellas las que influyen en todas las características típicas de la adolescencia. La segunda creencia es también una exageración que induce a errores, se ha considerado que las posibilidades de la inteligencia adolescente estaban

ya establecidas por la educación infantil, y que lo único que cabía hacer era cuidar el desarrollo de lo ya instituido e intentar que el adolescente no se metiera en problemas.

Es necesario que los adolescentes consigan desarrollar el talento para introducir situaciones de relación con la vida cotidiana. El talento es acción, enseñar a los adolescentes a tomar decisiones, las cuales dependen de la motivación, el deseo, las ganas de hacer y la voluntad. Por ello se hace necesario entender que la etapa de la adolescencia sufre cambios en la formación de la personalidad e identidad, por lo que para desarrollar el talento se hace necesario una educación sobre la base del desarrollo de la inteligencia ejecutiva creadora.

La inteligencia ejecutiva creadora en la adolescencia

Marina (2015) hace referencia en su libro “El talento de los adolescentes” en su tercera edición, a que la inteligencia ejecutiva creadora del talento adolescente es la función de alcanza la felicidad y la dignidad. Establece que para ello son necesarios los sentimientos, la voluntad, el lenguaje, la ética, la religión y la política. Varios de los conceptos que él define en su libro sobre el talento en relación con la inteligencia ejecutiva creadora son:

“Talento” es el buen uso de la inteligencia ejecutiva creadora que se demuestra eligiendo bien las metas y movilizandolos conocimientos, las emociones y las destrezas ejecutivas necesarias para alcanzarlas, es decir, es una secuencia de buenas decisiones. Suele decirse que la educación del talento consiste en desarrollar al máximo el potencial de los adolescentes, pero esta expresión resulta engañosa: no hay potencial predeterminado. Hablar del potencial de una persona como si fuera una riqueza oculta que se puede utilizar o no, es una ingenuidad. Las capacidades van aumentando con un ejercicio adecuado. La búsqueda de objetivos ayuda a crear las herramientas para alcanzar el objetivo. Lo más sorprendente de la inteligencia humana es que puede ampliar sus propios recursos mediante el entendimiento. Como ya sabemos el cerebro se construye a sí mismo. (Marina, 2015; pág 24-27).

“Talento “es un concepto que se puede aplicar en muchas situaciones. Hay un talento infantil, un talento adolescente, un talento adulto, un talento anciano. En cada momento, el talento es la mejor manera de realizar las “tareas evolutivas” de esa edad, utilizando

los recursos que tiene o adquiriendo unos nuevos. Hay también un talento especializado que es la capacidad para realizar de una manera sobresaliente una determinada actividad. (Marina, 2015; pág 24-27)

Ambos tipos de talento pueden entrar en colisión, porque un talento muy especializado tal vez exija truncar muchas otras posibilidades, pero desde el punto de vista educativo, el talento general para la vida, es prioritario, aunque solo sea porque permite a una persona decidir si quiere dedicarse exclusivamente a una actividad.

Estas definiciones buscan ampliar las críticas sociales que se les hace al talento en relación a la inteligencia ejecutiva creadora en la etapa de la adolescencia. Buscan que no sea solamente enmarcado, por las capacidades, las fortalezas o la inteligencia, sino que sea el nuevo paradigma donde se cree una mezcla de la realidad y la posibilidad, donde todos son y pueden ser, dirigiéndose hacia un mundo lleno de oportunidades, donde las virtudes de cada personalidad sean capaces de resistir las presiones del entorno, pero también capaz de adaptarse a él.

A criterio de la autora, se asume la teoría de la inteligencia ejecutiva creadora del talento adolescente del filósofo, ensayista y pedagogo español Marina (año), donde se reconoce que todos los seres humanos tienen un talento oculto, donde la función principal de la inteligencia ejecutiva creadora no es conocer sino alcanzar la felicidad y la dignidad. No necesariamente el talento debe ser desarrollado al máximo, mediante el potencial de los adolescentes, porque no hay potencial predeterminado. Depende de las decisiones que tomen en cada etapa evolutiva, son los recursos que se adquirieren para desarrollar las capacidades sobresalientes de una determinada actividad.

Enmarca la importancia de la inteligencia ejecutiva creadora en el desarrollo del talento adolescente, donde esta a su vez no se limita a reflejar lo que hay, no existe. Ni siquiera la observación científica, que aspira a la máxima objetividad, es contemplación inocente. En 1959, Heidelberg escribió: No deberíamos olvidar que lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas.

No es posible una observación sin teoría, porque la cantidad de información es demasiado grande, demasiado confusa, demasiado incompleta. Además, liberad.

Sentimos la imperiosa necesidad de conocer las cosas, y también las posibilidades de las cosas y nuestras posibilidades. Ante la mirada inteligente, las realidades físicas se muestran inagotables e inseguras. La sola percepción no nos sosiega. Necesitamos comprender. Hemos de conseguir que lo ajeno se convierta en propio. En esto consiste el conocimiento: conocer es comprender, es decir aprehender lo nuevo con lo ya conocido. De la tiranía del estímulo, el hombre bebe los vientos por la posibilidad.

De esta manera se logra hacer énfasis en que la inteligencia ejecutiva creadora en los adolescentes con talento, parte de la fuerza de voluntad y reflexión que estos logren tener sobre las diversas áreas de la vida, así logran explorar y satisfacer sus necesidades conocen más allá de lo ya conocido y manifiestan sus capacidades y actitudes de satisfacción en cuanto a sus gustos y saberes.

Conclusión

El talento en los adolescentes es la función de alcanzar la felicidad y la dignidad, mediante los sentimientos, la voluntad, el lenguaje, entre otros. Todos los seres humanos tienen un talento oculto, y desde la inteligencia ejecutiva creadora en los adolescentes con talento, parte de la fuerza de voluntad y reflexión que estos logren tener sobre las diversas áreas de la vida. Por lo que los conocimientos brindados anteriormente muestran las herramientas necesarias para desarrollar la inteligencia ejecutiva creadora en los adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aroche, A., Palenzuela, M. y Hernández, D. (2018). La educación del talento problemas actuales teóricos y metodológicos. *Redipe (inédito, en proceso de edición)*.

Aroche, A., Palenzuela, M. y Vallejera, G. (2017). Metodología para la caracterización de los escolares con talento . *VI Intercambio entre Educadores de Latinoamérica*. Pinar del Río: Asociación de Pedagogos de Cuba.

Escobar, C. R., Escobar, L. C. y Velásquez, L. M. (2015). La producción académica en el campo de capacidades y talentos excepcionales en Iberoamérica (2004-2014); un estado del arte. *Trabajo de Grado*. Bogotá: Facultad de Educación-Maestría en

Educación. Pontifica Universidad Javeriana.

Fernandez, C. P., Fernández, M. d., Grin, S., Fernando, M. y Badia, M. d. (2010). Modelo de identificación con altas habilidades de Educación Secundaria.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. En *La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Margallo, A. M. (2012). Claves para fundamentar lectores adolescentes con talento. S/l: S/e, en formato digital.

Marina. (2015). *El talento de los adolescente* (Tercera ed.). Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2011). Conferencia "Aproximaciones a la creatividad. *Creatividad y Sociedad*(XVI), 1-11.

Marina, J. A. (2012). *L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies. Debats d'educació/25*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Marina, J. A. (2012). *La educacion del talento: el papel del escolar y el de las familias*. Obtenido de en debates de educacion: <http://www.debast.cat>

Piaget, J. (1975). *El desarrollo del pensamiento*.

Renzulli. (1994). *La creatividad*.

Rousseau, J. J. (1973). Emilio o la educación. En J. J. Rousseau, *Obras escogidas* (pp. 37-492). Ciudad de La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

Sternberg. (1997). *El modelo de la inteligencia*. La Habana: S/e, en formato digital.

ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A ESCOLARES TÍMIDOS EN INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Autora: Maily Mesa Cruz, mailymesac.rhs@nauta.cu

Universidad Agraria de la Habana: "Fructuoso Rodríguez Pérez".

RESUMEN

La timidez es un estado de ánimo que afecta a las relaciones personales. Se le considera una pauta de comportamiento que limita el desarrollo social de quienes lo experimentan dentro de su vida cotidiana. El objetivo de esta investigación es proponer

un programa para orientar a docentes en la atención a escolares tímidos en inclusión socioeducativa en una escuela primaria el municipio de Santa Cruz del Norte. El trabajo que se presenta tiene sus antecedentes en la no inclusión de los escolares que tienen dicha afectación por parte de los docentes por lo que se denota una inadecuada orientación de estos en tal sentido. En este intento se ofrecen los fundamentos teórico-metodológicos que lo sustentan, así como la propuesta de acciones para el logro del objetivo propuesto. El análisis de los resultados obtenidos hasta esta etapa demuestra su efectividad mediante la constatación de las transformaciones en el desempeño de los docentes.

Palabras claves: timidez, orientación, escolares, docentes, inclusión

GUIDANCE FOR TEACHERS FOR ATTENTION TO SCHOOLS THEMED IN SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION

SUMMARY

Shyness is a state of mind that affects personal relationships. It is considered a pattern of behavior that limits the social development of those who experience it in their daily lives. The objective of this research is to propose a program to guide teachers in the care of shy schoolchildren in socio-educational inclusion in a primary school in the municipality of Santa Cruz del Norte. The work presented has its antecedents in the non-inclusion of schoolchildren who have such an affectation on the part of the teachers, so an inadequate orientation of these is denoted in this regard. In this attempt, the theoretical-methodological foundations that support it are offered, as well as the proposal of actions to achieve the proposed objective. The analysis of the results obtained up to this stage demonstrates its effectiveness by verifying the transformations in the teachers' performance.

Keywords: shyness, orientation, school children, teachers, inclusion

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la civilización ha negado la diversidad, la ha condenado o la ha reducido. Reconocer la igualdad entre las personas implica una determinada concepción del mundo, de los seres humanos y de los valores que han de usarse como referente a la hora de convivir.

Ha quedado atrás la pedagogía de exclusión, basada fundamentalmente en la idea de que estudiar era un privilegio y que los escolares mal educados o con problemas en el aprendizaje debían dejar las escasas plazas a otros mejor dotados; este hecho supone cambios importantes en la manera de entender y conseguir una educación abierta para todos.

Muchas son sus denominaciones en Cuba y en el mundo: educación inclusiva, educación para todos, educación integradora, atención a la diversidad. No es importante la denominación, siempre que se hable de una educación sin exclusiones en las que convivan y aprendan los escolares de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades intelectuales, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad. Ser negro, mestizo, síndrome Down, padecer alguna enfermedad contagiosa, ser parálisis cerebral o sencillamente ser niño o niña no es un defecto, es un valor.

Mantener a los escolares incluidos en un aula, donde la mayoría de sus coetáneos, no tienen los mismos problemas en el desarrollo del aprendizaje que él, es el mayor de los retos para un docente, pero sentir la satisfacción de tener a todos sus escolares sin distinciones, es un logro que han tenido y tendrán los docentes, tanto en Cuba como en el resto del mundo, porque las escuelas cubanas son para todos y se lucha para que todos aprendan por igual en ellas.

La escuela cubana actual se encuentra inmersa en un profundo proceso de perfeccionamiento debido a disímiles cambios políticos, económicos y sociales. Dirigido a ese fin se trazan nuevos retos en aras de lograr un proceso educativo más eficiente, enfocado en brindarle al escolar atención diferenciada, y garantizar la adecuada comunicación de este en su contexto escolar; de modo que se desarrolle en un clima afectivo favorable, que influya de manera positiva en su desarrollo personalógico.

Todo ello presupone que en cada centro educativo los docentes gocen de una alta preparación para enfrentar estos retos, la cual se debe extender hasta el modo de atender a cada escolar según las necesidades educativas especiales que posea, ya sea por problemas en el aprendizaje como de alteraciones en la conducta.

La timidez es una alteración de la conducta que puede surgir por disímiles causas (maltrato, disfunción familiar, falta de cariño). Los escolares que presentan dicha alteración no suelen ser como los demás, ni siquiera estar preparados ideológicamente como el resto de sus compañeros. Por lo que necesitan tratamientos diferenciados por parte de los docentes, motivación en las clases para que de una forma u otra se sientan seguros dentro del ambiente escolar y no se vea afectado su proceso de aprendizaje.

En este sentido, cada escuela necesita docentes preparados y capacitados para tratar a los escolares con esta alteración en la conducta, si se quiere la inserción de este a los contextos en que se desarrolla su personalidad.

Sin embargo; en la práctica educativa, no siempre sucede así. En la escuela “Manuel Ascunce Domenech” en el municipio de Santa Cruz del Norte, se constató mediante la aplicación de diferentes métodos y pruebas psicológicas, entre ellas la observación en turnos de clase, la entrevista a los docentes, el sociograma, entre otras; la falta de orientación que presentan los docentes con respecto a este tema y la poca preparación metodológica que se les brinda, pues no incluyen a los escolares con dicha afectación y no se les da tratamiento diferenciado para tratar de incluirlos en el grupo.

Por lo antes mencionado se determinó como objetivo de la investigación: Proponer un programa de orientación a los docentes de la escuela primaria “Manuel Ascunce Domenech” en el municipio de Santa Cruz del Norte, para la atención a los escolares en inclusión socioeducativa que presentan timidez.

DESARROLLO

Cada niño tiene una forma muy diferente de hacer frente a una misma situación, pues al igual que los mayores no todos se expresan y desenvuelven de la misma forma. Hay niños que cuando intentas hablar con ellos se esconden detrás de los padres y lo único que buscan es protección porque tienen miedo, en cambio otros no muestran ningún tipo de inseguridad y manejan la situación perfectamente manteniendo abiertamente una conversación. No se puede olvidar que es algo normal que los niños en determinadas ocasiones tengan un comportamiento tímido pero esta timidez les debe permitir desarrollarse de una forma normal.

Cuando un niño de apenas dos años juega tranquilamente en su casa y llega una visita, persona desconocida para él; éste puede reaccionar con una respuesta de inhibición comportamental, escondiéndose tras su madre, puede que deje de jugar, de hablar, que esconda su cara. Cuando este niño, ya adolescente, se encuentra en otra situación novedosa, como es estar con una chica que le gusta, es muy posible que reaccione de una manera similar: con rubor, inseguridad, temor, falta de confianza en sí mismo o con dificultad para entablar una conversación. En ambos casos, este tipo de comportamientos pueden ser calificados en el lenguaje coloquial de timidez.

A nivel coloquial el término "timidez" es ampliamente utilizado para hacer referencia al malestar experimentado en presencia de personas desconocidas.

La Real Academia Española, define el término tímido haciendo referencia a un individuo "temeroso, medroso, encogido y corto de ánimo" (R.A.E., 1992).

Sin embargo, a pesar de ser un concepto aparentemente bien definido y establecido popularmente, en el ámbito científico constituye un concepto ambiguo y poco diferenciado de otros tales como introversión, inhibición comportamental o ansiedad social. Además, se conoce que la timidez constituye una realidad que engloba diferentes dimensiones, tales como el miedo o temor, la inseguridad, la baja autoestima, la dificultad para relacionarse con los demás, el retraimiento, suspicacia, cautela, tensión, activación.

Dentro del ámbito de la psicología existen diferentes definiciones de timidez, Zimbardo y Radl (2001) la definen como "la actitud mental que predispone a las personas a estar extremadamente preocupadas por la evaluación social que los demás hacen sobre ellas. Como tal, crea una aguda sensibilidad a cualquier indicio de rechazo" (p.34). También Varela (2008) dice que es "la experiencia íntima de malestar e inhibición en situaciones interpersonales que interfiere con la obtención de objetivos afectivos o profesionales" (p.45).

La autora de la investigación asume la definición de Caballo (2002) el cual define la timidez como "patrón de conducta caracterizado por déficit de relaciones interpersonales y una tendencia estable y acentuada de escape y evitación del contacto

social con otras personas” (p.275). Los niños con esta alteración evitan las relaciones sociales, lo ven como una forma de escapar de este contacto social.

Todas las personas poseen síntomas de timidez, pero al decir de Varela (2008) en distintos grados y con diferentes efectos. Algunas tienen indicios muy leves en cambio otras muy severos llegando a producir la fobia social. Esta autora establece tres niveles:

- En el primer nivel se encuentran los que poseen una timidez en cierto modo llevadera. Son personas que prefieren quedarse en casa viendo la tele o leyendo un libro antes que salir a tomar algo con más gente. Las personas de este grupo podrían superar la timidez, aunque algunos con más facilidad que otros.

- En el segundo nivel están los tímidos que se sonrojan y avergüenzan de todas las cosas. En este grado la timidez se puede llegar a convertir en ansiedad. Carecen de habilidades sociales para establecer amistades y prefieren mantenerse aislados de los demás.

- En el último nivel están las personas que para ellos la timidez se ha convertido en una enfermedad. Cuanto más mayor son más se van alejando de los demás. Es frecuente encontrar trastornos emocionales, tristeza e incluso provocaciones de muerte. A este grado se le llama fobia social. (p.62)

La timidez y la fobia social son dos conceptos entre los cuales existe mucha relación, pero no se deben confundir.

Para Bados (2005) la fobia social es como un miedo intenso y persistente en respuesta a ciertas situaciones sociales o actuaciones en público en las cuales la persona se ve en frente de otras desconocidas o al posible escrutinio por parte de estos.

La diferencia entre la timidez y la fobia social está en que las personas tímidas pueden sentirse incomodas cuando están con otras personas, pero no experimentan la extrema ansiedad al anticipar una situación social y su miedo a afrontar ciertas situaciones no les incapacita y normalmente, aunque lo pasen mal las afrontan. En cambio, las personas con fobia social en algunos casos pueden incluso no ser tímidos, pero en ciertas situaciones llegan a experimentar altos grados de ansiedad.

Según estudios realizados sobre la conducta tímida muchos opinan que este comportamiento surge debido a la genética y otros por el contrario que se debe al medio ambiente en que se desarrolla el individuo, estas ideas han provocado confrontaciones entre diversos analistas y científicos.

Algunos niños nacen con problemas de conducta tímida y que se debe a las transmisiones genéticas de sus antepasados, los genetistas coinciden con esta idea, pues están seguros de que las transmisiones hereditarias van de generación en generación. Es evidente que la asociación entre grupos sanguíneos con problema de timidez, traería consigo específicamente esta conducta, pues la relación de genes específicos es tan estrecha que ningún otro agente hereditario o condiciones ambientales pueden alterar el resultado.

En cambio, hay otros autores que mencionan que se debe al medio ambiente, ya que este incluye todos los estímulos o condiciones que rodean el individuo, repercute y modela su conducta a lo largo de su ciclo vital.

La otra causa de la timidez es el maltrato psicológico. Muchos niños empiezan a tener problemas de timidez antes de su nacimiento, en el caso de que la madre sufra problemas de frustraciones, por embarazo no deseado, o porque su conyugue la maltrate constantemente, esta situación crea reacciones negativas en el desarrollo mental del producto, ya que este percibe el sentimiento de rechazo de su madre. Muchos casos de timidez también son motivados por padecer alguna enfermedad o por haber nacido con algún defecto físico. Sufrir algún complejo es causa de timidez y retraimiento social, así como algún episodio traumático en la infancia que haya ocasionado un momento de vergüenza extrema.

Son altas las probabilidades que los niños provenientes de este tipo de hogar sean callados, dóciles, sumisos y poco agresivos, demuestren poca desobediencia y tenacidad, son niños que “se portan bien”, pero también muestran poca originalidad, curiosidad y creatividad.

Ser tímido no significa ni tener un defecto, ni ostentar una virtud en sí mismo. Simplemente se trata de un rasgo de la personalidad que depende del temperamento

de la persona y del tipo de experiencias que se hayan vivido. Pese a esto, muchos ven la timidez como un problema que hay que desterrar de raíz, sin más alternativa.

Esta alteración puede traer consecuencias tales como: excesiva necesidad de aprobación: necesitan ser aprobados por todos aquellos que le rodean para sentirse a gusto, dependencia emocional de aquellas personas con las que se sienten bien, mala tolerancia a las críticas. Son muy susceptibles las mismas, por lo que difícilmente la crítica les ayuda a crecer, tendencia a la soledad, baja autoestima, estrecha relación con emociones negativas como la tristeza-depresión, ansiedad, vergüenza, culpa, etcétera; y tienen dificultad para encontrar pareja, ya que se encuentran incomodas en situaciones íntimas con personas que le resultan atractivas.

Es cierto que quién es tímido experimenta diferentes limitaciones en las situaciones sociales. No le resulta fácil romper el hielo para iniciar una conversación, ni se siente cómodo hablando de sí mismo y esto puede repercutir negativamente en sus relaciones personales.

La timidez nace de la falta de seguridad en uno mismo, de la sensación de no ser merecedor de la atención o la consideración de los demás, o de sentir que no se tiene derecho a ser reconocido. Así, el tímido siente vergüenza de sí mismo y le da excesivo valor a la opinión de los demás. No obstante, el escolar con este tipo de alteración de la conducta necesita estar incluido como los demás escolares.

El concepto de “Educación para Todos” no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos.

La inclusión socioeducativa resulta imprescindible para la plena construcción de los parámetros de igualdad dentro de una sociedad, donde se ofrecen oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje para niños, niñas, jóvenes y adultos, a través del rol trascendental que cumple el docente, lo que posibilite su inserción a la sociedad. Este debe asumir responsabilidades de cambio y ser ejemplo del destierro de hábitos de maltrato y exclusión.

Según Connell (2008 p.78) “en el Marco de la política educativa de los pueblos, hablar de inclusión socioeducativa, exige superar una serie de interpretaciones instaladas y que determinan el modelo del sistema educativo”, tal es así, que se debe priorizar el acondicionamiento de las instalaciones educativas, así como la preparación de los docentes para hacer frente a los términos de inclusión que tanto se ha discursado en los últimos años.

De esta inclusión socioeducativa, necesitan todos aquellos que son de una forma u otra excluidos en la sociedad, ya sea por raza, situación social o alguna discapacidad. Para la UNESCO (2015), el número de personas que se encuentran en condiciones de discapacidad bordea los 1.000 millones de personas, donde 93 millones son niños, las mismas que se encuentran marginadas de las diversas acciones que se realizan en la sociedad, afectando la proyección de sueños o metas personales y profesionales.

Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo, por ejemplo, en Europa oriental y Sureste europeo, así como en la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia, el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los escolares categorizados con necesidades especiales, lo que significa principalmente los discapacitados físicos y/o mentales, así como los refugiados. Desde este punto de vista, los enfoques y las respuestas que se dan a las necesidades de los escolares han sido fundamentalmente medidas remediales y correctivas, lo que establece y aumenta el número de escuelas especiales, de estructuras curriculares diferenciadas y de docentes de educación especial.

Una consecuencia significativa de las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas para los escolares categorizados con necesidades especiales ha sido su segregación y aislamiento en el sistema educativo. No obstante, la premisa en que se basa, es decir que hay niños con “necesidades especiales” es discutible, ya que todos los escolares pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que otros con insuficiencias intelectuales se desempeñen muy bien en determinadas áreas de estudio.

En 1994, más de 300 participantes en representación de 92 países y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca, España; con motivo de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, para profundizar en el objetivo de la Educación para Todos bajo la perspectiva de los cambios requeridos para promover el enfoque de la educación inclusiva. La Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, que fuera adoptada por unanimidad durante la conferencia, se basa en el principio de la inclusión, de todos los niños y niñas en las escuelas regulares independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, comunicativas, u otras.

En la Declaración de Salamanca (1994) se plantea: Las escuelas especiales con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. Las políticas de educación en todos los niveles, deben estipular que un niño o niña con discapacidad atienda a la escuela más cercana: es decir a la escuela que debiera atenderlo si no tuviera ninguna discapacidad.

Por lo tanto, el objetivo es crear sistemas educativos “inclusivos”. Este objetivo sólo podrá lograrse si las escuelas comunes se vuelven más inclusivas, en otras palabras, si aumenta su capacidad de educar a todos los niños en sus comunidades.

La educación inclusiva, es el concepto por el cual se reconoce el derecho que tienen los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete las diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.

- Reconoce que niños, niñas y adolescentes, al igual que todas las personas, tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna.
- Permite que todos los escolares puedan ser beneficiados de una enseñanza adaptada a las necesidades y realidades y no sólo aquellos que pudieran tener necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.
- Reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes, puedan aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitarse.

- Pretende eliminar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, sean arquitectónicas, sociales o culturales.
- Busca generar Igualdad de Oportunidades para todos.

Si bien el tema de la inclusión educativa es de obligada referencia en la actualidad, valdría la pena hacer un análisis de la historia de la Educación Especial, desde el ámbito internacional y para ello se puede utilizar la compilación realizada por las autoras Wajsam y Glaze (2000) donde expresan:

En los últimos años, culminando un largo proceso de elaboración y acción que comenzó en los años 60, se ha consensuado en el ámbito internacional un nuevo paradigma ideológico conceptual definido por dos elementos claves: Inclusión y Derechos humanos, conceptos que significaron toda una revisión de las políticas tanto educativas como sociales y que cada país ha ido incorporando, en la medida de sus posibilidades, en instrumentos como programas, servicios sociales y asistencialismo, para cada clase de discapacidad, respetando y aceptando sus diferencias y aptitudes.(p.63)

Para comprender cómo y porqué se ha llegado al estado actual de la educación especial y de la integración, es necesario recordar algunos acontecimientos que marcaron verdaderos hitos: 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1959. Declaración de los Derechos del Niño, 1971. Declaración de los Derechos del Minusválidos Deficiente Mental, 1975. Declaración de los Derechos de los derechos de los Minusválidos, 1978. Informe WARNOCK solicitado a un grupo de expertos por el secretario de educación del Reino Unido, 1990. Conferencia de JOMTIEN (UNESCO), 1981. Año Internacional del discapacitado, 1993. Se evalúa la década en el marco del Programa de Acción Mundial, 1994. Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO), 1996. Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial (Chile), 1997. Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Especial (Cuba) y 2000 Foro Mundial sobre educación (Dakar, Senegal).

Para definir inclusión sería pertinente el análisis de esta idea:

Por inclusión entendemos el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. Mediante este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad a que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos. (Sebba y Ainscow, 1966 p.87)

En todo el mundo, se llevan a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los escolares, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. La tendencia general, alentada por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación.

Los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluye, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

En este sentido, es muy importante que el docente que trabaja con el escolar tímido esté bien orientado para atenderlo y entenderlo de la mejor manera posible, ayudarlo a recuperar su autoestima y perder los temores y con más razón si son escolares en inclusión socioeducativa. La orientación se considera tan remota como el género humano. En sus orígenes, la finalidad de la orientación era ayudar a vivir de manera más fructífera. A partir de los años veinte empieza a generalizarse el uso de los términos orientación educativa y vocacional.

Desde los orígenes de la humanidad, se han dado situaciones en las cuales unos individuos han ayudado a otros en momentos de necesidad. Los padres han orientado a

sus hijos desde la prehistoria. La mayoría de las personas han encontrado en su vida a otras que les han ayudado en su desarrollo personal y profesional. Por eso puede afirmarse que la orientación es tan remota como el género humano.

Las primeras aportaciones documentadas se encuentran en el pensamiento filosófico de los griegos. Sócrates, Platón y Aristóteles son un punto de referencia sobre las primeras formulaciones intuitivas de lo que será posteriormente la orientación. En la literatura consultada, aparecen definiciones de autores como Repetto (1987), Collazo y Puentes (1992) del Pino, Recarey y Rodríguez (2011) que consideran la orientación como un proceso de ayuda para el crecimiento personal, para enfrentar la vida. También se le ha conceptualizado como un tipo de ayuda personal por parte de Díaz (1976), Alarcón y Fernández (2008), López (2011), Bisquerra y Pérez (2013). Los autores coinciden en concebir la orientación como proceso de ayuda y asistencia, que favorece el desarrollo integral de la personalidad y que requiere la participación de diferentes factores.

La autora asume la definición que plantea que la orientación es:

La relación de ayuda que establece el orientador (psicólogo, profesor...) con otra u otras personas (paciente, alumno...), con el objetivo de facilitarles la toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas que no han podido resolver, sea porque carecen de recursos para su solución o de posibilidades actuales para hacerlo. (Bermúdez, 2012, p. 23)

En ella, se expresan los elementos fundamentales a tener en cuenta en el diseño de la propuesta que se propone para la orientación a los docentes. De esta orientación, se deriva la orientación educativa que es considerada como un servicio técnico, personal y sistemático que se ofrece a los escolares desde el sistema educativo, con el fin de ayudarlo a conocer sus posibilidades y limitaciones, así como las de su medio, para que tome las decisiones adecuadas para obtener el máximo desarrollo personal, académico y social para lograr su transición a la vida activa como un ciudadano libre y responsable. La orientación se dirige a las áreas fundamentales que constituyen la personalidad del escolar que se forma en los diferentes niveles de educación. Estas

son: personal, grupal, educacional, familiar, comunitaria, sexual y profesional (vocacional).

Existen cuatro alternativas de orientación a desarrollar en la escuela cubana actual: acciones, proyecto de orientación, estrategia de intervención y programa de orientación. Relacionado con la última alternativa, se puede plantear que el uso de programas de orientación permite una mayor orientación a todo aquel que encuentre una vía en él para solucionar un problema determinado; ya que en este se muestran actividades que ayudan a la persona que lo aplica a mejorar o eliminar un problema determinado y ofrecer niveles de ayuda al sujeto al que se le aplica.

Es por ello que la autora de esta investigación asume la definición de programa de orientación que ofrece García (2008) quien lo define como "...modalidad de la orientación psicológica, con fines educativos, que constituyen un sistema de acciones de aprendizaje participativo para ayudar al sujeto, mediante procesos de reflexión con técnicas y procedimientos que contribuyan a movilizar, fortalecer o modificar algunos recursos personalológico." (p.17)

A partir de la sistematización teórica, se realizó un análisis al escolar KAV, escolar diagnosticada con discapacidad intelectual leve, tiene una familia disfuncional, presenta un ritmo de aprendizaje lento, un nivel de asimilación reproductiva y un estilo dependiente. Su estado de ánimo es pasivo es una niña disciplinada en ocasiones se torna algo introvertida e insegura en las tareas que debe ejecutar. Los docentes que interactúan con la escolar no están lo suficientemente capacitados para trabajar con dichas afectaciones por lo que se propone un programa de orientación a docentes para la atención a escolares en inclusión socioeducativa que presentan timidez. Se concibe como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Programa de orientación

Tema	objetivo	acciones	Forma de organización

Tema 1: La inclusión socioeducativa. Tarea de todos	Valorar desde una perspectiva histórica la evolución que ha tenido la inclusión socioeducativa.	1-La inclusión socioeducativa en cuba y en el mundo	Conferencia
	Demostrar la importancia de la inclusión socioeducativa para los escolares con necesidades educativas especiales.	2-las escuelas son para todos	Clase práctica
Tema 2: el escolar tímido en inclusión socioeducativa	Caracterizar la timidez como alteración en la conducta	1-La timidez como alteración de la conducta en los niños. Causas y consecuencias	Conferencia
	Caracterizar al escolar tímido mediante la identificación de particularidades que se manifiestan en el orden psicológico y pedagógico en este tipo de escolar.	2- El escolar tímido. Sus características	Seminario

	Diseñar actividades para atenuar la timidez en los niños	3-Modelar actividades para estimular al niño y de esta forma atenuar la conducta tímida	Taller

El análisis los resultados obtenidos demostró la efectividad de la propuesta; ya que se apreció el aumento del nivel de conocimientos teórico- metodológicos de los docentes acerca de la timidez en los escolares en inclusión, lo que se refleja en la atención que dan al escolar y los resultados que en él se obtienen. No obstante aún quedan algunas deficiencias, que los docentes deberán superar mediante la autopreparación y la orientación que se brinda para una adecuada atención a estos escolares, además de otras alternativas que ponga en práctica la institución escolar.

Conclusiones

El análisis de los presupuestos teóricos de la presente investigación, posibilitó determinar la importancia de la orientación a docentes en aras de dar una adecuada atención a escolares en inclusión socioeducativa que presentan timidez. Constituye una necesidad imponderable por el compromiso que tienen los educadores de lograr una educación inclusiva de calidad, teniendo en cuenta que la inclusión socioeducativa resulta imprescindible para la plena construcción de los parámetros de igualdad dentro de una sociedad, donde se ofrecen oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje para niños, niñas, jóvenes y adultos.

En esa dirección, se propone un programa de orientación dirigido a los docentes para la atención a escolares incluidos con timidez, cuyos resultados en su aplicación reflejan la efectividad de la propuesta en aras de su contribución a la formación de una personalidad plena y satisfactoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Bermúdez, R. (2012). *La orientación y el asesoramiento. Labor fundamental del*

psicopedagogo. En soporte digital

Caballo, V. E. y Simon, M. A. (2002). *Psicopatología y tratamiento de la timidez en la infancia. Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*. Madrid, España: S/e, en soporte digital.

Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Connell, R. (2008). *Inclusión socioeducativa*. Educación Santa Fe. Recuperado de http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191404

Pérez, G. (2011). *La intervención socioeducativa*. REcuperado de [http://es.scrib.com/doc/32289941/Intervencion socioeducativa en el aula escolar](http://es.scrib.com/doc/32289941/Intervencion-socioeducativa-en-el-aula-escolar)

Sebba, J. y Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping de issues. *Journal of Education* , Vol 1.

Tauste, M. D. (2014). *Propuesta de intervención para trabajar la timidez en un aula de segundo ciclo de educación infantil: un estudio de caso*. Rioja, España: Universidad Internacional de la Rioja

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca, Artículo 2*. Salamanca, España: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Marco de acción de Salamanca, Artículo 18*. Salamanca, España: UNESCO.

UNICEF. (2015). *Inclusión social de los niños y niñas con discapacidad en Cuba*. Cuba: UNICEF.

BIBLIOGRAFIA

Bisquerra, R. (s.f.). *Orígenes y desarrollo de la orientación*. En soporte digital

Chávez, J. (1990). *Acercamiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

García, A. (2018). *Todo sobre la timidez. Definición, tipos, características y mucho más* . Recuperado de: <http://blog.cognifit.com/es/timidez>.

Holgado, A. (2013). *La timidez desde la expresión y la comunicación corporal en educación infantil; desarrollo de la confianza, la autonomía y el autoconocimiento*. S/I: S/e, en soporte digital.

Montejo, E. (2005). *La timidez en los niños un factor que dificulta el aprendizaje escolar*. Ciudad del Carmen, Campeche, México: S/e, en soporte digital.

Muñoz, M. (2016). *La orientación en Educación Secundaria desde la perspectiva de los alumnos de segundo ciclo de E.S.O. y sus padres*. S/I: S/e, en soporte digital.

Naranjo, T. (2016). La inclusión socioeducativa de personas con discapacidad desde el punto de vista humano y profesional. *Revista Ciencia UNEMI*.

Recarey, S. (1997). *La función orientadora del maestro*. Tesis de maestría. ISPEJV: La Habana; Cuba

Tauste, M. D. (2014). *Propuesta de intervención para trabajar la timidez en un aula de segundo ciclo de educación infantil: un estudio de caso*. La Rioja, España: Universidad Internacional de la Rioja.

Varela, P. (2008). *Timidamente. Como superar los problemas de timidez*. Madrid, España: La esfera de los libros.

VIU. (2008). *Tratados de la UNESCO a favor de la inclusión de los niños con discapacidad*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Zimbardo, P. G. y Radl, S. D. (2001). *El niño tímido: superar y prevenir la timidez desde la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A MAESTROS PARA LA ATENCIÓN A ESCOLARES CON TRASTORNO DE ECOLALIA

Autora: Lisay Nogués González, lisay980614@nauta.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La comunicación es una actividad medular en el desarrollo de la personalidad de los sujetos. Ello se enfatiza desde el postulado vigostkyano que enuncia, que esta personalidad, se desarrolla en la actividad y mediante la comunicación que establece el sujeto en el medio social en que se desenvuelve; elemento a tener en cuenta por todos los agentes educativos que interactúan en los diferentes contextos en que se forma el escolar. Aunque la comunicación no solo se establece mediante el lenguaje, indudablemente que la comunicación verbal desempeña una función muy importante en el proceso general de la educación. Las alteraciones del lenguaje son uno de los síntomas más significativos y van desde la ausencia de comunicación a una comunicación verbal anómala con alteraciones en la producción del habla. Una de estas alteraciones, poco conocida por los maestros, es la ecolalia; que se caracteriza por la repetición de palabras o frases y que obstaculiza la adecuada comunicación del escolar; así como en el establecimiento de relaciones interpersonales. Por lo que a influir en el nivel de preparación de los maestros es que va dirigida la presente investigación, que tiene como objetivo general: proponer un programa de orientación dirigido a los maestros para la atención a escolares con trastornos de ecolalia el cual está sustentado desde lo filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico. Hasta la etapa en que se presenta esta ponencia, se aprecia la transformación paulatina de los docentes lo que se revierte en el desempeño de su labor educativa con estos escolares.

Palabras claves: comunicación, lenguaje, ecolalia, orientación, maestros

TEACHER GUIDANCE PROGRAM FOR SCHOOL ATTENTION WITH ECOLALIA DISORDER

SUMMARY

Communication is a core activity in the development of the personality of the subjects. This is emphasized from the Vigostky's postulate that states, that this personality is

developed in the activity and through the communication established by the subject in the social environment in which it operates; element to be taken into account by all educational agents that interact in the different contexts in which the school is formed. Although communication is not only established through language, undoubtedly verbal communication plays a very important role in the general education process. Language alterations are one of the most significant symptoms and range from the absence of communication to an abnormal verbal communication with alterations in speech production. One of these alterations, little known to teachers, is echolalia; that is characterized by the repetition of words or phrases and that hinders the proper communication of the scholar; as well as in the establishment of interpersonal relationships. As far as influencing the level of preparation of teachers is that this research is directed, which has as a general objective: to propose an orientation program aimed at teachers for the attention of schoolchildren with echolalia disorders which is supported from the philosophical, sociological, psychological, pedagogical and didactic? Until the stage in which this paper is presented, the gradual transformation of teachers is appreciated, which is reversed in the performance of their educational work with these schoolchildren.

Keywords: communication, language, school, guidance, teachers

INTRODUCCIÓN

Las alteraciones del lenguaje son uno de los síntomas más significativos y van desde la ausencia de comunicación a una comunicación verbal anómala con alteraciones en la producción del habla en cuanto al volumen, tono, ritmo, entonación; presencia de ecolalia inmediata o diferida, e inversión pronominal. La generación del lenguaje, está muy deteriorada, aparece junto con las ecolalias, emisiones planas o monótonas alternadas con entonaciones "cantarinas". Las frases pueden ser telegráficas y distorsionadas que confunden palabras con sonidos similares o inventan palabras nuevas.

Existen muchos maestros que, a pesar de sus años dedicados a educar, no tienen la preparación suficiente para brindar una atención adecuada a los escolares en inclusión socioeducativa con presencia de dificultades o perturbaciones del lenguaje, en este caso específicamente la ecolalia; que es el trastorno al que va encaminada esta investigación, dirigida a la orientación de maestros para su atención.

Para lograr un mejoramiento de este trastorno y contribuir de manera satisfactoria a la atención de los escolares con presencia de ecolalia, los maestros desde su rol profesional, deben poseer conocimientos teórico-metodológicos suficientes para

interactuar correctamente ante esta dificultad, diseñar y realizar actividades docentes y extradocentes que permitan el desarrollo y la formación de estos escolares, lo que contribuye a la atención y tratamiento de este trastorno desde el proceso educativo.

Sin embargo, los maestros de la escuela “Víctor Mestre” necesitan de una orientación psicopedagógica para la atención a estos escolares; pues no tienen una total información ante esta dificultad e incluso desconocían del término por el que se le denomina e identifica. No creían que fuese una perturbación del lenguaje y tampoco que tuviese que ver con un trastorno de este. Reconocen el no saber por qué existe una repetición involuntaria de determinadas palabras en estos y estas escolares. No saben cómo ayudar y tratar con los escolares que tienen presencia de ecolalia y tampoco sabían de la existencia de técnicas para contribuir a su atención y tratamiento.

Ante la dificultad de los maestros para la atención a los escolares con trastornos de ecolalia se proyectó como **objetivo de la investigación**: Proponer un programa de orientación a los maestros, para la atención a los escolares con trastornos de ecolalia de la escuela “Víctor Mestre”.

Desarrollo

La comunicación es una forma de relación humana con la realidad complementaria e independiente. Constituye el eje central en la determinación del desarrollo psíquico y es la vía esencial en la formación de la personalidad. Esta se puede extrapolar a cualquier ámbito; educativo, personal o profesional, lo que constituye a su vez, la mejor herramienta para reforzar el proceso de aprendizaje.

Es por ello que varios autores como Engels (1875), Sorín (1984), González (1987) y Lomov (1989); elaboran diferentes definiciones acerca de este proceso, las cuales corroboran que tiene un papel fundamental en la formación y socialización del individuo, y han ofrecido aportes interesantes con resultados en la investigación educativa, que amplían el conocimiento acerca del mismo desde enfoques teóricos o prácticos.

De acuerdo a su nivel de importancia fue asumida la que ofrece González (1987) donde plantea que:

El proceso de comunicación es una vía esencial del desarrollo de la personalidad, que tiene su especificidad con relación a la actividad objetiva concreta, tanto por sus características como por la forma en que el hombre se incluye en calidad de sujeto en uno u otro proceso. La significación de la comunicación depende de los sujetos implicados en ella; a su vez, las características de los sujetos determinan el proceso de comunicación. (p.159)

Desde el punto de vista psicológico, la comunicación tiene un lugar especial en la formación de la personalidad y constituye la vía esencial de su determinación social. Su significación, desde una posición dialéctico materialista, es argumentada con claridad desde el postulado vigostkyano en el enfoque histórico cultural y que se asume en este trabajo como fundamento psicológico en la comprensión de las relaciones entre actividad y comunicación.

Es importante destacar la relación que existe entre actividad, comunicación y educación, ya que la comunicación entre los seres humanos transcurre en el contexto de una actividad que condiciona “el encuentro” comunicativo o las motivaciones específicas relacionadas con la comunicación, provocan la realización de actividades conjuntas entre las personas. De ahí el carácter complementario e interdependiente entre las mismas por lo que conforman una unidad dialéctica. Al considerar a la educación como un sistema de influencias, que tiene como fin el logro de la socialización del individuo a partir de los intereses y valores de una sociedad, en un contexto determinado, los vínculos entre educación y comunicación son diversos y se producen en diferentes niveles.

En el desarrollo histórico de la escuela como institución social, los vínculos entre educación y comunicación se han hecho cada vez más explícitos y gana terreno el carácter participativo e interactivo de ambos procesos. En el proceso pedagógico se manifiestan una gama de relaciones interpersonales, que en los variados matices que adopta la comunicación ejerce influencias específicas en el desarrollo de la personalidad de los escolares. Es significativa la influencia de la personalidad del maestro y las relaciones con sus escolares, así como las formas que se adopten para organizar el proceso pedagógico, los métodos empleados, las formas de evaluación,

que van a reflejar un clima comunicativo peculiar en cada situación, lo cual trasciende los límites de las experiencias del aula. En ello intervienen en gran medida ciertas cualidades de la personalidad, la presencia de ciertas actitudes, que hacen del sujeto un buen o un no tan buen comunicador. También se refieren a cualidades de la personalidad como la sociabilidad, particularidades del pensamiento, la espontaneidad en la percepción y el dominio del lenguaje. Además de la posibilidad de desarrollo de habilidades en los maestros, al crear un sistema de ejercicios, juegos de roles, etc.; con vistas a su superación.

La comunicación desempeña importantes funciones en la vida del hombre, pueden destacarse tres: la informativa-comunicativa, la reguladora comunicativa y la afectivo-comunicativa. La primera de ellas se refiere a la función de la comunicación en el proceso de emisión y recepción de la comunicación; la segunda se centra en cómo mediante la comunicación se ejerce una función de regulación de unas personas sobre otras, se refiere a la regulación en todo el sentido de la palabra y por último la tercera, se refiere a la manera en que la comunicación condiciona las emociones y sus variadas formas de manifestación. (Lómov 1981)

Comunicación es un concepto más amplio y abarcador que lenguaje, uno no se reduce al otro, no obstante, guardan una estrecha relación. Aunque la comunicación no solo se establece mediante el lenguaje, indudablemente, que la comunicación verbal desempeña una función muy importante en el proceso general de la educación, en la formación y desarrollo de la personalidad del hombre, en todo el complejo y variado proceso de la actividad específicamente humana de transformación de la realidad y de transformación de sí mismo, el que ocurre como un rico proceso de relaciones e interacciones sociales.

El lenguaje no constituye una realidad que aparece con el nacimiento, sino que se encuentra en relación con el desarrollo social del hombre. El desarrollo normal del lenguaje se produce conjuntamente con el desarrollo psíquico, intelectual y afectivo-volitivo del sujeto.

Según Vigotsky (1982):

El lenguaje es un sistema de signos verbales, es un proceso de comunicación. El garantiza la sucesión histórica de la experiencia de las personas. La actividad verbal del hombre se realiza en correspondencia con las normas inherentes a cada idioma en una determinada etapa del desarrollo socio-histórico. (p.1)

En relación con la actividad verbal, Vigotski (1989) señala que el lenguaje es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultivada de la personalidad.

Opina Petrovsky (1981) que: “La actividad verbal es el proceso de utilización por el hombre del lenguaje; con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórica-social, del establecimiento de la comunicación o la planificación de sus actividades” (p.27). La Psicología Materialista-Dialéctica, explica la asimilación del lenguaje como medio de intercambio de ideas y de cognición con lo que rodea al sujeto.

El lenguaje permite además la interiorización de la actividad y el desarrollo de los procesos psíquicos internos, y posibilita que los mismos se generalicen, se hagan conscientes, adquieran un mayor grado de abstracción y se creen las condiciones para el desarrollo ulterior con una relativa independencia respecto a la actividad externa.

El lenguaje es un hecho social tanto por su origen como por su naturaleza. El lenguaje y la conciencia se dan en un mismo período de surgimiento y aparecen en relación con el trabajo y la vida social del hombre. Constituye un sistema de signos y mediante este se establece el proceso de comunicación mediante la lengua. Es por ello que Saussure (1908) plantea que: “La lengua es el sistema de signos orales y escritos del que disponen los miembros de una comunidad para realizar los actos lingüísticos cuando hablan o escriben” (p.1).

La lengua es cualquier sistema de comunicación estructurado para el que existe un contexto único, variedad lingüística o forma de lenguaje humano con fines comunicativos que está dotado de una sintaxis. La lengua es lo social, lo potencial, que tiene una función idiomática, mientras que el lenguaje es lo individual, lo que se realiza por cada uno de los sujetos, cuya función es eminentemente comunicativa. No obstante, estas diferencias, no pueden existir una sin el otro: la lengua garantiza la posibilidad de existencia del lenguaje y este último provee a la primera de los significados de las palabras.

La primera forma del lenguaje que se desarrolla en el niño es la impresiva, el lenguaje pasivo. Antes de que el niño exteriorice el lenguaje en expresiones activas, ha acumulado una reserva que resulta de la comprensión del lenguaje de los otros, fundamentalmente sus padres, en el marco de la estrecha comunicación que tiene lugar con él desde su nacimiento. Este desarrollo del proceso de comprensión se produce en el mismo orden en que se señalan los componentes.

El lenguaje situacional del preescolar, aunque no desaparece comienza a ser desplazado por el lenguaje coherente en la edad escolar. Este lenguaje de nuevo tipo se convierte en premisa y a la vez consecuencia de la enseñanza que recibe el escolar, ya que resulta necesario para la comprensión de los diferentes contenidos y se desarrolla la capacidad de expresar lo aprendido de forma comprensible para los demás. Además, por primera vez, comienza a utilizar el lenguaje escrito, aspecto que contribuye a la coherencia del lenguaje hablado; al situarlo ante la necesidad de estructurar de forma gramaticalmente adecuada sus expresiones verbales.

En esta etapa se unen pensamiento y lenguaje, procesos que según Vigotsky (1982), venían desarrollándose paralelamente, en tanto el pensamiento opera mediante conceptos que se definen con palabras. De esta forma el lenguaje, además de su función comunicativa, comienza a poseer una función intelectual. En este sentido, la clase de gramática, y en general todas las clases, deben contribuir al desarrollo del lenguaje del escolar (en cuanto a riqueza y coherencia); mediante el control de las respuestas, los ejercicios de composición, etc. Resulta además necesario que el maestro cuente con un vocabulario, expresión y dicción adecuada, para el logro de este objetivo.

Como resumen de los aspectos tratados relativos al desarrollo del lenguaje en la edad escolar, se puede señalar como aspecto distintivo, el carácter consciente y voluntario de los procesos cognitivos. Estos procesos se desarrollan muy vinculados a los intereses y motivos de la personalidad y posibilitan una fundamentación de sus contenidos, así como de otras formaciones tales como los ideales y la autovaloración. En este desarrollo, juega un papel fundamental la forma en que se estructura el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunque los criterios de clasificación de los diferentes autores son variados, Petrovsky (1981), Vigotsky (1982); no existen contradicciones en la esencia de las múltiples funciones que cumple el lenguaje y todos coinciden en reconocer como fundamental la función comunicativa, mediante la que se cumplen todas las restantes, como son: la estimuladora, cognoscitiva y reguladora.

El lenguaje cuenta además con una neurolingüística, que es el área disciplinar dependiente de la neuroanatomía que se preocupa por la computación cerebral del lenguaje humano, en el que, si no existe un adecuado o normal funcionamiento de esta por determinadas causas, ya sean orgánicas o psicológicas; pueden aparecer algunas patologías, alteraciones o trastornos del lenguaje tanto oral como escrito, entre las que se pueden encontrar la disgrafía, la agrafía y alexia, la disartria, la dislalia, la palilalia, disfemias, la ecolalia, entre otros.

Varios de estos trastornos pueden aparecer desde edades muy tempranas e incluso en los primeros años de vida y en el transcurso del desarrollo de los niños pueden parecer hasta normales. Ejemplo de ello es la ecolalia, que en su mayoría la utilizan como parte del desarrollo de su lenguaje y comunicación hasta aproximadamente los 3 años; pero si se observa la persistencia de este trastorno, ya constituye una perturbación o motivo de otra condición.

La ecolalia es la repetición de frases, palabras o partes de palabras, puede ser signo de autismo u otra condición neurológica, una deficiencia visual o una discapacidad en el desarrollo, pero también es una parte normal del desarrollo (Cortavitate, 2018).

Todos los niños pasan por la etapa de repetir todo lo que escuchan, esta es una forma eficaz de experimentar con diferentes sonidos y mejorar las habilidades lingüísticas sociales. Es una etapa normal en el desarrollo del lenguaje de todos los niños. Muchos dejan la ecolalia antes de los 30 meses de edad; después de esta etapa puede ser una característica del síndrome de Tourette o algunas formas del desorden del espectro del autismo y en ocasiones no dejan de manifestarla.

Un niño que demuestra la ecolalia puede repetir conversaciones, videos, oraciones, canciones, etc. En esta repetición usualmente emplea el mismo ritmo y el mismo tono del mensaje original. En el empleo del lenguaje ecolálico se procesa una gran cantidad

de información, en vez de las palabras individuales. Aunque el niño repite un lenguaje sofisticado con oraciones largas, vocabulario de alto nivel y formas gramaticales avanzadas, no entiende el significado de lo que repite.

Si bien es cierto que las ecolalias son entendidas como una predisposición hacia el lenguaje, también lo es que, mayoritariamente, las utilizan con "un carácter auto-estimulatorio o autorregulador"; pues esas repeticiones pueden calmar o ser placenteras y sirven perfectamente a su propósito: ayudar a calmarse en momentos de ansiedad, fatiga o distracción.

En cuanto a su clasificación, se puede encontrar la ecolalia inmediata, se repite de nuevo algo que se acaba de escuchar. Al repetir las nuevas palabras el niño demuestra que puede escuchar con precisión y que puede producir el habla y recordar lo que acaba de escuchar para poder reproducirlo con precisión, es decir, la repetición es en el mismo momento, como un auténtico eco.

También existe la ecolalia retardada. Con regularidad las personas memorizan frases o "muletillas" que repiten en un contexto social apropiado. La ecolalia retardada es la repetición de frases de un período de tiempo ya pasado (desde unos minutos hasta años después). Las frases pueden ser dichas en cualquier momento y en cualquier lugar. Este tipo de ecolalia no es el habitual para el desarrollo normal de un niño y suele darse en otros casos.

Si se compara el eco con la emisión original, se puede clasificar la ecolalia en función de su estructura. El lenguaje puede expresar un eco exacto hasta un eco mitigado, y pasa por distintas modificaciones. Los niños que tienen entre 1 y 2 años deben hacerse eco en su entorno, imitan mucho, ya que es la forma en la que aprenden. En cambio, después de los dos años, es normal que empiecen a expresar sus propias palabras, que tengan una gran cantidad de enunciados propios, aunque pueden continuar con la imitación de palabras. Esto quiere decir que a los 2 años no sólo debe repetir palabras para comunicarse, si no que normalmente suelen decir palabras "de cosecha propia".

Es a partir de los tres años cuando la ecolalia debe ser bastante escasa, los niños a esta edad crean sus propias frases sencillas para comunicarse con el mundo que les

rodea. Es posible que aún exista un poco de ecolalia, y será totalmente normal, pero su habla deberá estar predominando con sus propios pensamientos.

La ecolalia se retirará poco a poco de forma natural en los niños. Quizás se observe como repite lo que escucha en televisión y quizá sólo es que le guste y lo repita, y no pasa nada. El problema estará si empieza a detenerse en una escena o en una frase y la repite una y otra vez; si eso ocurre ha llegado el momento de pensar que quizá la ecolalia sea algo más.

Imitar el lenguaje y repetir es una parte muy importante en el desarrollo del lenguaje, a medida que los niños desarrollan las habilidades del habla y del lenguaje además de repetir palabras, también se fijan en expresiones faciales. Pero después de un cierto punto del desarrollo, cuando debería haberse retirado, la ecolalia puede considerarse atípico e indicar debilidad en las habilidades lingüísticas. Existen algunos factores a considerar: la edad del niño: entre 1 y 3 años los niños repiten lo que escuchan; la frecuencia de la ecolalia: Los niños, aunque repitan, deberán decir sus propias palabras: no todo es ecolalia; momento y frecuencia en que se produce la ecolalia: si se produce todos los días, de forma natural al escuchar al adulto, cuando ve dibujos animados, etc.

Las ecolalias se caracterizan no solo por la imitación de palabras o frases, sino por la prosodia (entonación y articulación) que emplea el afectado mientras las repite. Su discurso mecánico como el de un robot, y siempre mantiene un mismo ritmo y tono. A partir de los 6 o 7 años de edad, la ecolalia puede ser una repetición exacta de una frase o texto, con una imitación perfecta de la entonación, e incluso de gestos observados por el escolar.

Es importante entender que el escolar ecolálico realmente no entiende nada de lo que repite, y no se da cuenta de que lo hace, por lo que no debe regañarse por su conducta. Estas repeticiones no son intencionadas y no pretende molestar o interrumpir; sino que surgen de manera espontánea, aunque se encuentren totalmente fuera de contexto.

Estos escolares procesan el lenguaje de manera diferente, no analizan las palabras individualmente; sino que analizan la totalidad del lenguaje, el conjunto de las palabras

que ha escuchado, lo que le requiere un mayor esfuerzo para analizar y llegar a comprender lo que ha escuchado.

Se debe diferenciar este problema de aquellos escolares que “imitan” lo que se les dice porque no han logrado comprenderlo, estos escolares solo repetirán lo que no entendieron y acompañarán esta repetición con una expresión de extrañeza. Un niño o escolar que padece este problema presenta las siguientes características: se expresa en forma entrecortada, sobre todo si lo que repite es una frase, la repetición es exactamente a como se le ha dicho, lo que incluye el tono de voz usado, persiste durante mucho tiempo, se expresa de una manera muy natural, por lo que se acompaña de un tipo de expresión.

De todas formas, aunque la ecolalia es un síntoma de alteración en el desarrollo del lenguaje, es lenguaje y se puede promover su desarrollo. Actualmente, no existe cura viable para la ecolalia, no obstante, una manera muy efectiva de disminuir sus síntomas es llevarlos a terapias de lenguaje, claramente el trastorno no desaparecerá; pero al menos se controlará de cierta manera. Por otro lado, la mejor forma de tratar una ecolalia es brindándoles modelos verbales que mejoren su lenguaje. Este tratamiento será eficaz tanto en la ecolalia directa, también llamada inmediata o con la diferida, aquella que se da luego de un tiempo corto o largo.

Es recomendable seguir estos consejos prácticos en escolares que presentan ecolalia: capte su atención, ya que son fácilmente distraíbles; use un estilo consistente con el idioma; use gestos y expresiones faciales simples; sea específico; sea directo, no use demasiado vocabulario; aumente el vocabulario con la inclusión de conceptos nuevos en el lenguaje cotidiano, para que así su vocabulario se desarrolle paulatinamente; use instrucciones detalladas; no use sarcasmo; explique el humor, las metáforas y las expresiones idiomáticas; analice tareas y explíquelas en pasos simples; practique habilidades sociales (ejemplo: empiece una conversación, mantenga una conversación); use preguntas de “sí” o “no”; dele al escolar tiempo para responder, hable en una voz calmada.

Si la familia piensa que su hijo tiene ecolalia; debe reunirse con los maestros, con el especialista en Pedagogía-Psicología de la escuela para el certero diagnóstico y la

adecuada orientación para su tratamiento. En este sentido, es importante que los maestros estén preparados para poder desempeñarse como educadores orientadores por excelencia.

La orientación es un fenómeno inherente a la esencia de la actividad humana. Siempre que una persona se encuentra en una situación en la que deba resolver un problema o conflicto, aparece esta acción. Por lo general, cuando las personas enfrentan una situación problemática o conflictiva, requieren apoyarse en una serie de aspectos que les sirven de referentes para enfrentar su solución: para qué necesita resolverla, en qué condiciones lo hará, cuáles son los requerimientos para su resolución, qué instrumentos y procedimientos debe emplear.

Definiciones de autores como Repetto (1987), Collazo (1992) y del Pino, Recarey y Rodríguez (2011) consideran la orientación como un proceso de ayuda para el crecimiento personal, para enfrentar la vida. También se le ha conceptualizado como un tipo de ayuda personal por parte de Díaz (1976), Alarcón y Fernández, (2008), López (2011), Bermúdez (2012), Bisquerra y Pérez (2013). Los autores coinciden en concebir la orientación como proceso de ayuda y asistencia, que favorece el desarrollo integral de la personalidad y que requiere la participación de diferentes factores.

El elemento común a todos ellos reside en concebir la orientación como un proceso de ayuda, de asistencia a alguien que la necesita. Esta ayuda puede tener diferentes propósitos o fines, ser más o menos directiva, permitir al orientado un papel más o menos activo y protagónico, durar un mayor o menor tiempo, pero en todos los casos se ofrece asistencia.

De acuerdo al contexto que aborda el tema se asume la definición de Bermúdez (2012) quien la refiere como:

(...) la relación de ayuda que establece el orientador (psicólogo, profesor...) con otra u otras personas (paciente, alumno...), con el objetivo de facilitarles la toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas que no han podido resolver, sea porque carecen de recursos para su solución o de posibilidades actuales para hacerlo". (p.23)

Se concibe la orientación como un fenómeno eminentemente comunicativo, en el que la persona más capaz brinda su ayuda a quien la necesita, con el propósito de prepararle para la toma de decisiones autodeterminadas, en aquellas situaciones en las que no ha podido lograrlo solo. Aunque la orientación ocurre en aquellos casos en los cuales la persona no tiene los recursos para actuar de manera independiente y autodeterminada, las ayudas que solicita y que recibe, le preparan para enfrentar y resolver no sólo la situación problemática y conflictiva específica en que se encuentra, sino para transferir lo aprendido a nuevas situaciones en las que pueda estar inmerso en el futuro.

Esto se relaciona con la utilización de métodos o técnicas que ofrezcan vías y procedimientos generales, válidos para un número amplio de situaciones en las que el sujeto pueda estar. Tiene que ver también con la conciencia del sujeto del por qué se procede de un modo u otro en el enfrentamiento y resolución de cada problema o conflicto.

En los procesos de orientación, se propicia el crecimiento personal del sujeto, no solo se tiene en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado, sino también sus potencialidades para enfrentar y resolver sus problemas y conflictos. Aunque se ofrezca asistencia en determinadas áreas de la vida del sujeto, o de su personalidad, ésta se concibe como una organización sistémica de contenidos y funciones que regulan y autorregulan el comportamiento del sujeto y que manifiestan una estabilidad relativa y, desde este modo de entenderla, se ejercen las influencias educativas en cada aspecto, en función de lograr, en última instancia y como objetivo esencial, su desarrollo integral.

El orientador con sus conocimientos y experiencias moviliza los recursos necesarios y posibilidades para que se eleve la efectividad de la interacción grupal, promueve entre sus miembros una concepción del mundo y un sentido de la vida que se caractericen por una actitud prosocial y creativa.

A veces la orientación individual constituye la única vía para ejercer las acciones sobre un sujeto, aunque no se recomienda que en el trabajo del orientador, éste se centre en esta vía pues se pierden las posibilidades de la acción del grupo sobre el sujeto. Por lo que la orientación grupal sirve para fortalecer las relaciones sociales positivas en el marco de desarrollo de la personalidad (orientación desarrolladora) y modificar las

relaciones sociales defectuosas o deficientes que pueden haberse establecido en el curso de la vida, en el seno de los grupos en que ha estado inmerso (orientación remedial).

Existen cuatro posibles alternativas de orientación a emplear en este proceso: acciones, proyecto de orientación, estrategia y programa de orientación. Relacionado con la última alternativa se puede plantear que el uso de programas de orientación permite una mayor orientación a todo aquel que encuentre una vía en él para solucionar un problema determinado; ya que en este se muestran acciones que ayudan a la persona que lo aplica a mejorar o eliminar un problema determinado y ofrecer niveles de ayuda al sujeto al que se le aplica.

Es por ello que se asume la definición de programa de orientación que ofrece García (2008) quien lo conceptualiza como:

(...) modalidad de la orientación psicológica, con fines educativos, que constituyen un sistema de acciones de aprendizaje participativo para ayudar al sujeto, mediante procesos de reflexión con técnicas y procedimientos que contribuyan a movilizar, fortalecer o modificar algunos recursos personológicos” (p.17).

A partir de la sistematización teórica se realiza un estudio de caso al escolar AFA, en el que se emplearon métodos como el análisis del producto de la actividad, observación a clases, entrevistas, encuestas y la composición. Este escolar está diagnosticado con discapacidad intelectual y desde sus primeros pasos ha sido atendido por varios especialistas por presentar trastornos de la personalidad, retardo en el desarrollo psicomotor, dificultades en el control muscular y del lenguaje. Es valorado por el logofoniatra, está en estudio por genética, es seguido sistemáticamente por el especialista en Pedagogía-Psicología para estimular los procesos afectados, y muestra una ecolalia con tratamiento logopédico.

Los maestros que interactúan directamente con el escolar, no están lo suficientemente informados y preparados ante la atención a un escolar con presencia de ecolalia, lo que dificulta las labores educativas a desarrollar en el escolar. Por lo que se decide el

diseño de un programa de orientación dirigido a los maestros para la atención a escolares con trastornos de ecolalia, estructurado como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Programa de orientación

Tema	Objetivo	Acciones	Vías o formas de organización
1-La inclusión socioeducativa como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los escolares.	-Analizar el proceso de inclusión a partir de su importancia y desarrollo para la inserción social de niños, adolescentes y jóvenes.	El proceso de inclusión socioeducativa, una necesidad de todos.	Conferencia
	-Exponer la necesidad de la atención a la inclusión socioeducativa.	Atención a la diversidad desde la inclusión.	Taller
2-La ecolalia como trastorno del lenguaje.	-Valorar la importancia de la estimulación de la comunicación y el lenguaje en la formación y desarrollo de la personalidad.	Estimulación de la comunicación y el lenguaje en la formación de la personalidad	Seminario
	-Fundamentar la ecolalia como trastorno del lenguaje mediante los rasgos que la caracterizan.	La ecolalia como trastorno del lenguaje.	Conferencia

	Fundamentar la atención a la ecolalia desde la inclusión socioeducativa	Atención a la ecolalia desde la inclusión socioeducativa	Taller

El análisis de los resultados obtenidos reflejaron las transformaciones positivas ocurridas en la muestra seleccionada, pues se logró mejoría en cuanto a la labor y la atención ofrecida por los maestros a los escolares con trastornos de ecolalia, además de la visita al hogar de los escolares y las relaciones escuela-familia para la colaboración ante la ayuda a ellos. Se ha logrado el cumplimiento de un plan de acciones que ha contribuido a perfeccionar la manera de interactuar con estos escolares. No obstante, aún existen deficiencias; de modo que se indica que hay que continuar el trabajo. Estos resultados conducen a plantear que el programa de orientación diseñado y aplicado contribuyó en gran medida al desarrollo y la preparación para la atención a escolares con trastornos de ecolalia. Permite además afirmar que es posible su aplicación en otros grupos, a partir del diagnóstico de los contextos en que se pongan en práctica.

CONCLUSIONES

La comunicación constituye la mejor herramienta para reforzar el proceso de aprendizaje y guarda una estrecha relación con el lenguaje, ya que la comunicación verbal desempeña una función muy importante en el proceso general de la educación y la actividad que en este proceso se realiza.

En el lenguaje se pueden aparecer algunas patologías, alteraciones o trastornos como las ecolalias, y en ello interviene la adecuada orientación que requieren los maestros en la atención a escolares que presentan ecolalia; pues desde su labor como educador puede ayudarlos, que, aunque este trastorno no desaparezca a lo largo de la vida;

pueden contribuir a que desarrollen una comunicación más eficaz brindándoles modelos verbales que mejoren su lenguaje. Por ello es que se propone un programa dirigido a orientar a los maestros para la atención a escolares con ecolalia, cuyos resultados reflejan cambios significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges, S. y Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.

Cortavitate, M. (s.f.). *Ecolalia*. Recuperado de: <http://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/logopedia/ecolalia>.

González, A, M. (1987). *Comunicación educativa*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Lómov, F. (1989). "El problema de la comunicación en Psicología". Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales.

Saussure, F. d. (s.f.). *Concepto de lenguaje lengua y habla según Ferdinand d Saussure*. Recuperado de <http://www.monografias.com/docs/concepto-de-lenguaje-lengua-y-habla-segun-PK8ASZGPCDUNY>

Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Carballo, Y. (2017). *Proyecto de orientación dirigido al desarrollo de la comunicación entre la escuela y la familia*. Mayabeque, Universidad Agraria de La Habana.

García, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

González, F. (1985). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Medraño, E. (2013). *Peculiaridades en la expresión del lenguaje. La ecolalia*. En soporte digital.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA ATENCIÓN AL DESARROLLO HABILIDADES DE CÁLCULO CON SOBREPASO

Autora: Mileidys Díaz Gutiérrez, maria.moran@esimy.azcuba.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

El desarrollo de habilidades en el escolar primario constituye un tema de gran actualidad, aún si este se trata de las habilidades matemáticas y específicamente de cálculo aritmético. Este es, precisamente, el tema abordado en la investigación, el que fue seleccionado a partir de la determinación de marcadas insuficiencias que presentaron los escolares de cuarto grado con discapacidad intelectual en cuanto al cálculo aritmético de ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso: no comprenden adecuadamente los significados prácticos de dichas operaciones aritméticas y presentan dificultades tanto en el dominio de los ejercicios básicos y en la memorización de los mismos, como de los procedimientos que posibilitan adicionar y sustraer números de un lugar a números de tres lugares al aplicar la transferencia. Es un reto para la escuela que el docente esté preparado acerca de cómo resolver las disímiles situaciones que enfrenta cada día en el proceso educativo; tener en cuenta la labor del especialista en Pedagogía-Psicología es fundamental en el proceso de

orientación. Durante el proceso investigativo se emplearon diferentes métodos teóricos (Analítico-sintético, Inductivo-deductivo, Histórico-lógico) que posibilitaron tanto las indagaciones sobre el tema, así como la definición de términos específicos, el proceder metodológico a seguir y la valoración del trabajo del docente en torno a la problemática de la investigación. El propósito de este, está en proponer un programa de orientación que contribuya a la preparación de los docentes para desarrollo de habilidades de cálculo en ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso en escolares con discapacidad intelectual.

Palabras clave: programa de orientación a docentes, habilidades de cálculo

PROGRAM OF ORIENTATION TO EDUCATIONAL FOR THE ATTENTION TO THE DEVELOPMENT ABILITIES OF CALCULATION WITH I SURPASS

SUMMARY

The development of abilities in the primary scholar constitutes a topic of great present time, still if this it is the mathematical abilities and specifically of arithmetic calculation. This is, in fact, the topic approached in the investigation, the one that was selected starting from the determination of marked inadequacies that the scholars of fourth degree presented with intellectual disability as for the arithmetic calculation of basic exercises of addition and subtraction with amble: they don't understand the practical meanings of this arithmetic operations appropriately and they present difficulties so much in the domain of the basic exercises and in the memorization of the same one, as of the procedures that facilitate to add and to subtract numbers from a place to numbers of three places when applying the transfer. It is a challenge for the school that the educational one is prepared about how to solve the dissimilar situations that it faces every day in the educational process; to keep in mind the specialist's work in Pedagogy-psychology is fundamental in the orientation process. During the investigative process different theoretical methods were used (analytic-synthetic, inductive-deductive, historical-logical) that facilitated the inquiries so much on the topic, as well as the definition of specific terms, proceeding methodological to continue and the valuation of the work of the educational one around the problem of the investigation. The purpose of this, is in proposing an orientation program that contributes to the preparation of the educational ones for development of calculation abilities in basic exercises of addition and subtraction with amble in scholars with intellectual disability.

Keywords: orientation program to educational, calculation abilities

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es un reto para la educación en Cuba la atención a la inclusión educativa en los diferentes niveles de enseñanza. Los docentes deben estar preparados para trabajar en las nuevas condiciones, como lo inclusión.

Sobre la temática en cuestión se trabaja en la escuela primaria donde están matriculados escolares en inclusión educativa con discapacidad intelectual. Una de las áreas más latentes en el aprendizaje de estos/estas escolares es la Matemática, asignatura que es preciso tratar con mucha dedicación y en particular, en las necesidades de cada escolar.

El propósito esencial de la enseñanza del cálculo en la escuela primaria, es precisamente desarrollar habilidades en las operaciones fundamentales, con el objetivo de brindar a los escolares las herramientas necesarias para la solución de problemas a los que se enfrentan constantemente.

A pesar de los avances experimentados en estas asignaturas, los resultados de los operativos de evaluación de la calidad realizados durante la última década, indican la existencia de insuficiencias en cuanto al reconocimiento de los significados prácticos de las operaciones aritméticas en los diferentes grados.

Los pedagogos que atienden dichos operativos a nivel de país han podido constatar que entre los tópicos más vulnerables en la asignatura de referencia se encuentran precisamente la numeración y el cálculo. En el caso específico de cuarto grado, se declara el desarrollo de habilidades en el cálculo de ejercicios de adición y sustracción con sobrepaso. Situación que predomina también en las escuelas en Mayabeque.

Se debe considerar por parte de la escuela la importancia que tiene el trabajo por el reconocimiento de los significados prácticos de las operaciones aritméticas desde la INTRODUCCIÓN de las mismas. En esta dirección, juega un papel esencial el cuarto grado, en el que es objetivo el desarrollo de habilidades en el cálculo de ejercicios básicos de adicción y sustracción.

Se enfatiza en la formación de un escolar más activo, independiente, protagónico, crítico, reflexivo en su actuación y que al concluir el cuarto grado haya cumplido con los objetivos de la asignatura. En ello se destacan las habilidades aritméticas de adicción y sustracción como un elemento incuestionable en el orden instructivo. La enseñanza del cálculo en la escuela primaria, es precisamente desarrollar habilidades aritméticas en las operaciones fundamentales, en aras de brindar a los escolares las herramientas necesarias para la solución de los problemas a los que se enfrentan constantemente.

Se plantea como objetivo proponer un programa de orientación que contribuya a la preparación de los docentes para el desarrollo de habilidades de cálculo en ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso en escolares con discapacidad intelectual en la escuela primaria “Antonio Briones Montoto” del municipio de Güines.

DESARROLLO

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los escolares a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los escolares.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos escolares a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y escolares se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Surge de la necesidad primordial de querer mejorar el nivel de calidad de la educación que reciben los escolares con discapacidad en las instituciones educativas, las cuales básicamente por desconocimiento o por desatención no se comprometen a fondo en formar y potencializar las habilidades de aquellos estudiantes que llegan en situación de desventaja a un grupo y a un ambiente, algunas veces hostil, al cual se tienen que adaptar.

No se puede negar que no basta solo con permitir el ingreso de escolares con discapacidad a la institución, y hablar de inclusión. Este proceso va más allá, necesita tener unos parámetros y seguir unos procedimientos claros, lo cual implica realizar una serie de cambios pedagógicos acordes a las necesidades de los escolares, que sean conocidos y aplicados por todos los miembros de la comunidad educativa en beneficio de la convivencia armónica y la calidad de vida de los escolares.

El Estado Cubano desarrolla acciones que garantizan y potencian la plena igualdad social. En la Constitución se definen y recogen los derechos y deberes de todos los ciudadanos para la plena participación en la sociedad y el derecho a la igualdad de oportunidades.

La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, se entiende como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados escolares o grupos de escolares en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional , generan exclusión, marginación o fracaso escolar .

La escuela cubana aboga por la justicia social y los derechos del hombre. Esencial es el derecho a ser instruido y educando mediante una enseñanza desarrolladora sea cual sea el grado y edad del escolar.

A través de los contenidos del currículo de estudio, desde las distintas disciplinas y asignaturas, las escuelas contribuyen al desarrollo y crecimiento personal de los escolares. Constituyen elementos integrantes de dichos contenidos, las habilidades. En el caso específico de la enseñanza de la matemática; las habilidades matemáticas.

Es necesario lograr que los escolares realicen una exposición y reflexión de los resultados del trabajo que realizaron y puedan evaluarlos colectivamente. Lo que se tiene en cuenta en la solución del ejercicio, así como el procedimiento que emplearon para llegar al resultado y las potencialidades que brinda el mismo desde el punto de

vista educativo y el vínculo con otras disciplinas.

La numeración, como componente integrante de la Matemática, no queda fuera de estas exigencias, por lo que se da prioridad, en primer orden, en la preparación metodológica y en los conocimientos que tiene que dominar el docente para impartirla, por lo que constituye premisa fundamental que posea dominio de los antecedentes históricos que la sustentan, para que pueda incorporarlos a su labor docente-educativa y ofrezca tratamiento con seguridad en el desarrollo de sus clases. Ello favorecerá la utilización de sus características en el cálculo aritmético.

Los escolares deben adquirir un aprendizaje consciente, o sea, deben estar abiertos a asimilar varias habilidades; porque les serán de suma importancia en la práctica y la vida. La educación debe estar encaminada a formar hombres que piensen por sí solos, que hagan uso de sus habilidades en el quehacer diario.

El proceso de formación de habilidades en la escuela primaria actual, es una tarea de gran significación estatal. Elevar el nivel de desarrollo de las habilidades constituye un aspecto fundamental en la calidad de la educación, objetivo general planteado en el programa de Matemática de la Enseñanza Primaria actual.

En el proceso de desarrollo y evolución del pensamiento, se requiere ejercer gran influencia para optimizar la forma de pensar, desarrollar un pensamiento. El tema del desarrollo de habilidades es de suma importancia, es objetivo de investigaciones pedagógicas y psicológicas, fundamentalmente, en su aspecto práctico, o sea, en lo referente a cómo desarrollar las habilidades en los escolares mediante la adquisición de conocimientos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje que tiene lugar esencialmente en la escuela.

Es necesario considerar que las habilidades se forman, desarrollan y ejercitan en el mismo proceso de la actividad, en la que el escolar hace suya la información, adquiere conocimientos, técnicas para aprender, las formas de razonar, de modo que con el conocimiento se logre también la formación, el desarrollo y ejercitación de las habilidades, fundamentalmente las que determinan capacidades cognoscitivas. Las habilidades revelan los conocimientos, ellas permiten apreciar la extensión y la profundidad de los conocimientos que se posean

Dentro del cuarto grupo de habilidades, se encuentran: la explicación, la demostración y la argumentación, no obstante, el uso de estas habilidades contribuye a la consolidación, a la profundización del conocimiento y favorecen la asimilación consciente, pues exhiben a los escolares una toma de posición ante un proceso o fenómeno determinado.

Las habilidades generales se corresponden con acciones que son válidas para diferentes asignaturas, entre ellas se encuentran: la modelación, observación, descripción, entre otras. Cuando las habilidades tienen que ver con contenidos particulares como el caso del cálculo aritmético, en Matemática, entonces son específicas.

Se pueden clasificar también según el plano en que se realicen. Si tienen lugar en el plano del pensamiento, son habilidades intelectuales. Si son motoras o de manipulación de acciones con los objetos, se denominan habilidades prácticas.

Los escolares deben reconocer la importancia del dominio de los ejercicios básicos, elemento que debe ser reforzado durante los procedimientos para la solución de los ejercicios de adición y sustracción, con sobrepaso en escolares con discapacidad intelectual y reconocer su utilidad en el cálculo con los múltiplos de 100. En ello desempeña un papel esencial la transferencia en el cálculo.

La memorización de todos los ejercicios básicos constituye un aspecto esencial en cuarto grado. Para facilitar su memorización se debe enfatizar en la formación de grupos o pares de ejercicios, a partir del conocimiento y empleo de relaciones matemáticas ya conocidas. Un elemento esencial en este sentido lo constituye específicamente el trabajo con tríos de números y la formación de cuartetos.

Es importante que, tanto en la elaboración de los ejercicios básicos, como en su fijación, sean utilizadas las diferentes vías que existen al respecto. Ello contribuye de manera considerable al desarrollo de habilidades de cálculo en los escolares a partir de la utilización de los conocimientos matemáticos de manera consciente.

Para el trabajo con los escolares con discapacidad intelectual, ya sea en su manifestaciones leves o más complejas, es necesario reconocer la base anatomofisiológica en las que se sustentan las prácticas las educativas.

Corresponde al docente la determinación de potencialidades y necesidades que en el ámbito personal, familiar y social comunitario constituyen fortalezas o debilidades en el dominio y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente debe conocer que los escolares con estas discapacidades, tienen diferencias en los enlaces entre las funciones de la corteza cerebral. Por ello, los reflejos condicionados sobre lo que se establece la debilidad de los procesos neurodinámicos de extinción e inhibición, son lentos. Todos estos inciden en su capacidad de trabajo docente, por lo que es necesario el uso de múltiples recursos didácticos.

La labor del docente con este escolar debe ser sistemática y asistemática para que mantengan la concentración de la atención en la actividad de aprendizaje. Esto influye a su vez en el desarrollo de intereses y motivaciones estables.

El docente será el mediador ideal en la dirección del aprendizaje, a través de preguntas escalonadas, de orientadores previos, estimulaciones múltiples y de la INTRODUCCIÓN de cambios útiles en la actividad que permiten sentar pautas de razonamiento, memorización y percepción.

El docente debe conocer cómo enseñar a los escolares, conocer los cambios que metodológicamente surgen en la didáctica. Las disciplinas y asignaturas se regulan en la relación humana, en la capacidad para lograr de forma conjunta el conocimiento humano. A través de estas, el docente le proporciona al escolar herramientas para formarse una noción del mundo natural y social y lo prepara para su inserción futura en el mundo laboral y que se integre en la sociedad como un agente transformador.

La matemática también transita ese camino, por tanto, el docente que trabaja con escolares con discapacidad intelectual en la enseñanza general debe tener conocimientos de cómo proceder metodológicamente con el escolar en particular, conocer las características de dicha discapacidad y los recursos didácticos a emplear según las potencialidades y necesidades de este.

El docente será consciente de que el desarrollo de habilidades de cálculos continúa siendo también el centro de las exigencias en el cuarto grado, el cual tiene significativa importancia por ser el grado en el que culmina el primer ciclo de la educación primaria.

Los conocimientos y habilidades matemáticas tratados en los tres primeros grados deben mantenerse e integrarse a los conocimientos y habilidades que se introducen en este; ello debe posibilitar que los contenidos esenciales de cada directriz de la asignatura se sistematicen. Por ello el docente debe tratar que se logre la sistematización de los conocimientos y habilidades que adquieren notables fuerzas en este grado.

En la INTRODUCCIÓN de los nuevos contenidos, es importante que el docente asegure la realización de variados ejercicios y actividades que contribuyen a considerarlos y posteriormente otro que propicien su aplicación por escolar.

Menester es también, que conozca que el sistema de ejercicios que proponen los materiales para el escolar y para el docente ofrecen posibilidades de un trabajo variado y al mismo tiempo contribuyen a la participación activa de los escolares, al mostrar diferentes posibilidades de realización.

La inclusión de ejercicios importantes tiene la intención de propiciar la discusión y el análisis para el reconocimiento de aspectos fundamentales del contenido; no obstante, deberán ser enriquecidos por el docente con ejercicios relacionados con la vida práctica, así como aquellos que desarrollen el pensamiento reflexivo y la creatividad en el escolar. El arte y la imaginación del docente serán decisivos en este sentido.

Los escolares deberán reconocer, además, la importancia de reafirmar y sistematizar los conocimientos sobre magnitudes que han venido estudiando en el ciclo, de modo que puedan aplicarlos con facilidad en el trabajo conversiones que toman mayor fuerza en este grado. Las habilidades para estimar deben también ser desarrolladas por estos.

Es evidente que los escolares deberán resolver ejercicios con textos y problemas sistemáticamente durante el curso. El nivel de independencia en la solución de problemas lo irán adquiriendo paulatinamente y a ello contribuirán la forma de trabajo que propicie el docente.

Los escolares deben estar preparados para poder resumir características esenciales y propiedades de la adición y sustracción y consolidar sus habilidades en los procedimientos de cálculo, así como aplicar estas en la solución de ejercicios de adición de varios sumandos y ejercicios con sustracciones sucesivas. El docente continuo el

desarrollo sistemático de las habilidades de los escolares en el cálculo de los números naturales.

Los escolares deben reconocer los términos y propiedades de esta operación. Mediante el aprendizaje pueden dar ejemplos de ejercicios de adicción y sustracción sencillos, también expresar con números de tres y cuatro lugares cualesquiera.

Una de las funciones del psicopedagogo, es orientar, esto no es más que un proceso que dirige una persona debidamente capacitada, donde se establecen relaciones de ayuda atendiendo a las diferentes áreas o esferas de la vida. La orientación facilita que el sujeto se conozca a sí mismo, conozca, además, el medio que lo rodea, para que resuelva problemas inherentes de la vida cotidiana, donde realice responsablemente elecciones, tome decisiones y proyecte su vida estableciendo un adecuado equilibrio entre su salud mental, física y medioambiental.

El área de orientación debe estar sustentada en un enfoque personológico, caracterizado fundamentalmente por la problematización donde se den niveles de ayuda, se enfrente al sujeto a situaciones de aprendizaje, para que por sí solo, sea capaz de hacer elecciones, tomar decisiones y elabore un proyecto de vida centrado en su autodesarrollo. Teniendo en cuenta cada una de estas características, el psicopedagogo debe ayudar a cada sujeto a que se conozca sí mismo y al medio que lo rodea, para que pueda tener un equilibrio adecuado en su vida y por consiguiente sea saludable.

Conviene insistir en que la orientación es un proceso continuo, que debe ser considerada parte del proceso educativo, e implica a diferentes agentes educativos, resaltando la figura del psicopedagogo, que debe llegar a todas las personas, para el desarrollo personal y durante todo el ciclo vital.

Por tales motivos y por la no existencia en la escuela de un programa de orientación para el desarrollo de las habilidades de cálculo es que se decide el diseño de la propuesta. La autora de esta investigación mediante un programa de orientación procura la preparación a los docentes para el desarrollo de habilidades de cálculo en ejercicios básicos de adicción y sustracción con sobrepaso en escolares con

discapacidad intelectual, en diferentes vías metodológicas como: reuniones metodológicas, talleres, conferencia con los docentes que sean los protagonistas.

En esta dirección, algunos autores definen los programas de orientación como un “Sistema coherente y ordenado de acciones formativas, educativas y desarrolladoras concretadas en un período de tiempo determinado y encaminado a dotar y/o perfeccionar las competencias necesarias para conseguir los objetivos estratégicos determinados” (Habery Odalis, 2009).

Otros simplemente lo ven como una modalidad de la orientación psicológica con fines educativos, que constituyen un sistema de acciones de aprendizaje participativo para ayudar a los docentes, mediante procesos de reflexión, sensibilización y asunción responsable, con técnicas y procedimientos que contribuyan a movilizar, fortalecer o modificar algunos recursos personalológico de los docentes, indispensables para la educación de los escolares. Evidentemente, todos estos autores lo consideran como un grupo de acciones dirigidas al asesoramiento o desarrollo de diferentes actividades en un periodo sensato y con un carácter sistémico.

La actuación del orientador en los centros escolares debe concentrarse en la actividad educativa ordinaria. Ha de incorporarse atendiendo el carácter personalizado de la educación y caracterizándose por ser global, integral y realista en función de los objetivos.

Comenzando con la categorización teórica realizada, se efectúa un estudio de caso, estimado por método de perfección en la labor del especialista en Pedagogía-Psicología, al escolar LAGS para lo que se emplearon otros métodos como:

Escolar: prueba pedagógica, prueba de las diez palabras, técnica de exploración de la memoria.

Familia: visita al hogar

Docentes: muestreo a la libreta de Matemática, observación a clases, entrevista.

El diagnóstico realizado permitió verificar la existencia de dificultades del escolar con discapacidad intelectual, en las habilidades de cálculo de ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso; también, posibilitó el conocimiento de algunas carencias del

docente como son: insuficientes herramientas de carácter didáctico para la atención a este tipo de escolar y preparación teórico-metodológica poco suficiente para las de habilidades de cálculo con sobrepaso.

Esta problemática se detecta a partir la observación y el análisis documental; con los métodos aplicados se pueden presenciar los problemas de aprendizaje que provoca durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el procedimiento inadecuado del escolar y el que usa el docente en la asignatura Matemática. Por tales motivos y por la no existencia en la escuela de un programa de orientación para el desarrollo de las habilidades de cálculo es que se decide el diseño de la propuesta.

Se pone en práctica de un programa de orientación a los docentes el para el desarrollo de habilidades de cálculo en ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso; organizado como se muestra en la Tabla 1.

Hasta el instante en que se presenta este trabajo se han aplicado las acciones del tema I y mediante la observación a clases se ha obtenido estimar en los docentes una mayor sensatez de las dificultades que presenta el escolar y qué opciones pueden utilizar en su rol profesional. Por lo que la autora tiene como pretensión que una vez que concluya y se ponga en práctica el programa de orientación se obtenga satisfactorio resultado.

Tema	Objetivo de cada actividades	Actividades	Forma de organización
1- El desarrollo de habilidades de cálculo en ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso en escolares con discapacidad intelectual	Caracterizar el desarrollo de habilidades de cálculo en ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso en escolares con discapacidad intelectual.	¿Qué conocemos sobre las habilidades de cálculo?	Conferencia
	Analizar los accesos al desarrollo de las habilidades de cálculo.	¿Cómo hacer lo correcto?	Clase práctica
	Diseñar actividades pedagógicas para el desarrollo de habilidades de cálculo en ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso en escolares con discapacidad intelectual	Diseño de actividades para desarrollo de habilidades de cálculo	Taller

CONCLUSIONES

La inclusión se compone en una situación en la educación cubana actual, que parte de la insuficiencia de comprender a los escolares con discapacidad intelectual; como individuos capacitados de ser útiles en la sociedad. Por eso este trabajo va dirigido a los docentes en cuanto a la preparación de ellos para el trabajo con estos escolares.

El desarrollo de habilidades de cálculo, en la Educación Primaria, en particular la referida a ejercicios básicos de adición y sustracción con sobrepaso en cuarto grado en escolares con discapacidad intelectual, constatan la diversidad de criterios en cuanto a las habilidades, su clasificación y en específico las habilidades de cálculo.

El programa de orientación como alternativa es una vía eficiente para el desarrollo y crecimiento personal y desarrollo humano. El empleo de este en la preparación del docente posibilita superación y auto preparación desde su rol profesional. Los conocimientos que adquiera a partir de los objetivos que se proponen en el programa en cuestión, les servirán para brindarles un servicio de calidad a los escolares en el desarrollo de habilidades de cálculo.

Bibliografía

Bermúdez, R. (2012). *La orientación educativa en la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación*. Cuba: Encuentro de los Gabinetes de Orientación Educativa de las UCP.

Collazo, B. (s.f.). *Habilidades de orientación: una exigencia en la labor educativa del maestro*. Cuba: S/e, en formato digital.

Collazo, B. (1992). *La orientación en la actividad psicológica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Del Pino, J.L. (2011). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. En Recarey, S. (s.f.). *Orientación Educativa*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, pp. 74-75.

Del Pino, J.L. (2011). *La Orientación Educacional y la Facilitación del Desarrollo en el contexto Escolar*. En Maestría de Psicología. Cuba: Ministerio de Educación.

Editorial Científico Técnica (2000). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.

Ministerio de Educación (2000). *Orientación metodológica de cuarto grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Recarey, S. y Rodríguez, M. (2007). *Orientación Educativa I*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Recarey, S. y Rodríguez, M. (2007). *Orientación Educativa II*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Vaillant, M.J. (2012). *El Gabinete de Orientación Educativa. Hacia una Concepción Teórica y Metodológica contemporánea en los servicios de orientación*. Cuba: Encuentro de los Gabinetes de Orientación Educativa de las UCP.

ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYING

Autora: Malena Méndez Torres, malem98@nauta.cu

Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez",

RESUMEN

El bullying se considera una forma de discriminación de unos estudiantes hacia otro u otros por sus características o su forma de vida, se manifiesta en conductas abusivas repetidas, que dañan a estudiantes que no son capaces de defenderse a sí mismos. Ante esta problemática es de gran importancia el rol del docente, pues, este desempeña un papel de suma importancia en la prevención y para la atención al bullying, por lo que se requiere de su orientación para enfrentar este reto y así garantizar la integración de cualidades inherentes al modo de actuación profesional pedagógico. En la realización de las prácticas sistemáticas realizadas en la Secundaria básica "Pedrín Troya" del municipio de San Nicolás, se pudo constatar, incompreensión de los docentes de la definición de bullying, insuficiente atención a los actos relacionados con los estudiantes involucrados en el bullying, así como desconocimiento de estrategias de atención individualizada hacia estos estudiantes. La presente investigación está encaminada a dar solución al problema relacionado con la deficiencia en la orientación de los docentes para la atención a estudiantes involucrados en el bullying. El objetivo se centra en proponer un programa de orientación para este fin, que permita fortalecer los conocimientos y habilidades de los docentes, además de ofrecer herramientas necesarias para vencer esta problemática que tanto daña a la comunidad educativa. En la etapa que se encuentra la investigación se aprecian pasos de avances en la preparación de los docentes, en su accionar en la comunidad educativa y con los estudiantes.

Palabras claves: bullying, orientación a docentes, programa de orientación

GUIDANCE FOR TEACHERS FOR ATTENTION TO STUDENTS INVOLVED IN BULLYING

SUMMARY

Bullying is considered a form of discrimination of some students towards another or others because of their characteristics or their way of life, it manifests itself in repeated abusive behaviors, which harm students who are not able to defend themselves. Before this problem is The teacher's role is of great importance, therefore, it plays a very important role in the prevention and for the attention to bullying, so its orientation is required to face this challenge and thus guarantee the integration of qualities inherent to the mode of professional performance Pedagogical. In carrying out the systematic practices carried out in the basic secondary school "Pedrín Troya" of the municipality of San Nicolás, it was possible to verify, misunderstanding of the teachers of the definition of bullying, insufficient attention to the acts related to the students involved in the bullying, as well as ignorance of individualized attention strategies towards these students before. The present research is aimed at solving the problem related to the deficiency in the orientation of teachers for the attention of students involved in bullying. The objective is to propose an orientation program for this purpose, which will

strengthen teachers' knowledge and skills, as well as offer the necessary tools to overcome this problem that is so damaging to the educational community. In the stage that is the investigation steps of advances are appreciated in the preparation of the teachers, in their actions in the educational community and with the students.

Keywords: bullying, teacher orientation, orientation program

INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del pasado siglo, se manifiesta un gran interés hacia el estudio del bienestar del ser humano, al ocupar un lugar relevante en los diferentes proyectos investigativos tanto a nivel nacional como internacional.

Como consecuencia de ello, se evidencia el crecimiento del hombre en todos los sentidos y, al propio tiempo, las contradicciones que matizan su desarrollo en todos los planos de su actividad, que están dadas en una gran medida por la diversidad.

En este sentido, resulta interesante el trabajo que se realiza en los centros educativos para lograr el íntegro desarrollo de los estudiantes dentro de sus contextos sin distinción alguna, de manera que se formen con el hábito de la solidaridad y la hermandad, para lograr la armonía en la sociedad.

Sin embargo, esta realidad en ocasiones se frustra, pues, existen situaciones entre los estudiantes donde se evidencia la violencia, el maltrato y acoso (bullying), el cual es considerado una forma de discriminación de unos estudiantes hacia otro u otros por sus características o forma de vida, estos actos se manifiestan en comportamientos o conductas abusivas repetidas, con la intención de infringir daño a estudiantes que no son capaces de defenderse a sí mismos. Como consecuencia de ello, las víctimas se manifiestan en múltiples ocasiones apartadas, o simplemente no participan en determinadas actividades para evitar sentirse asediadas por sus compañeros.

Ante esta problemática, es de gran importancia el rol del docente, pues, éste desempeña un papel de suma importancia en la prevención y para la atención al bullying, por lo que se requiere de su orientación para enfrentar este reto.

Sin embargo, en la realización de las prácticas sistemáticas realizadas en la Secundaria básica “Pedrín Troya” del municipio de San Nicolás, se pudo constatar, incompreensión de los docentes de la definición de bullying, insuficiente atención a los actos relacionados con los estudiantes involucrados en el bullying, así como desconocimiento

de estrategias de atención individualizada hacia los estudiantes involucrados en el bullying.

Para darle solución a esta problemática, se trazó el siguiente **objetivo de investigación**: Proponer un programa de orientación para los docentes de la Secundaria básica “Pedrín Troya” del municipio de San Nicolás, para la atención a estudiantes involucrados en el bullying.

Desarrollo

Desde la antigüedad, se han manifestado situaciones de violencia, las personas de mayor poder o fuerza violentaban a quienes estaban en desventaja. En la actualidad, este tema ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones.

Autores como Hernández (2008), consideran que la violencia, resulta difícil de definir debido a su complejidad multifactorial, sus diferentes elementos constitutivos y las diversas formas y modalidades en que puede manifestarse. No obstante, hay coincidencia en relacionarla con conductas desviadas y expresiones que atentan contra la seguridad, la integridad y el bienestar psicológico, físico y emocional y de las personas; al violar la dignidad y la paz individual o colectiva en cualquiera de sus formas.

Otros asumen que la violencia encuentra su análisis en sus diferentes dimensiones, como muchas de las conductas humanas. Hernández y Saravia (2016) encuentran por un lado, como extremo grave, el homicidio y la delincuencia; y por otro, el hostigamiento e intimidación como una forma de violencia más atenuada.

Existen distintos tipos de violencia, por citar algunos ejemplos se pueden mencionar: la violencia familiar, la violencia de género, la violencia de estado y la violencia escolar. En el caso de la violencia escolar, está dada por la conducta que se desarrolla dentro de una escuela o en sitios que están vinculados a ella y tiene como finalidad generar daños en este contexto.

Dentro de la violencia escolar, se puede resaltar que existen tipos que se determinan en función de quien es el agresor y quien el agredido, estas modalidades están muy bien

marcadas y pueden ser: docente contra estudiante, estudiante contra docente, o entre estudiantes (Hernández y Saravia, 2016).

En este sentido, es importante resaltar que la violencia escolar entre estudiantes o mejor conocido por su nombre en inglés (bullying), ha ocurrido desde épocas remotas; sin embargo, no ha sido hasta muy reciente cuando los medios de comunicación han empezado a hacer eco de este tipo de violencia.

El término (bullying) fue creado en 1993, por el psicólogo escandinavo Dan Olweus, de la Universidad de Bergen (Noruega); a partir de estudios constantes realizados en los años 70' del pasado siglo XX acerca del suicidio de varios adolescentes y logró descubrir que estos habían sido víctimas de agresión física y emocional de parte de sus compañeros de escuela (Olweus, 2005).

La realidad ha demostrado que resulta difícil revelar cómo se inicia el bullying, pues estos hostiles actos, son tan cotidianos, que en ocasiones son vistos y llamados normales, y pueden comenzar con una sencilla falta de respeto o una mentira, pero solo llega a afectar si son tan severos e insoportables, que denigran la identidad de una persona.

En los últimos años, este fenómeno ha dado lugar a casos conocidos en todo el mundo, en el que las víctimas en los casos más severos han intentado terminar con su vida e incluso, han llegado al suicidio, estas son razones para afirmar, que por las consecuencias que pueden tener estos actos, deben ser atendidos de forma adecuada desde cada centro educativo.

Los países escandinavos han realizado numerosos estudios en esta área de investigación, donde se ha destacado Dan Olweus. El primer estudio sistemático se inició en Suecia en el año 1970; tras el suicidio de tres estudiantes a finales de los años 60'; luego, comenzaron las primeras exploraciones. En Finlandia, a finales de la década de los 70, Lagerspetz dirige los primeros estudios. En 1982 en Noruega, bajo la dirección de Olweus, comenzaron a investigar y hacer campañas antibullying a raíz del suicidio de varios adolescentes en ese año (Arón, 2008). Desde dicho tiempo se empezó a hablar del fenómeno, del bullying. (Ojanen, Gronroos y Salmivalli, 2005).

En Inglaterra, a finales de la década de los 70', Lowenstein realiza sus primeros trabajos. En España, el primer estudio se realizó en la Comunidad de Madrid a finales de los 80'.

Se expresa que un aproximado de 5 a 10 % de los estudiantes participa como agresor, y entre un 10 y un 15 % como víctima, en dinámicas de bullying (Orpinas y Horne, 2006). Además, existe alrededor de un 2 % de estudiantes que son tanto agresores como víctimas. Por otra parte, estudios sobre la estabilidad de estas dinámicas plantean que alrededor de un 50 % de los estudiantes continúa en esta situación (como agresor y/o víctima) luego de un período de seis meses (Berger y Rodkin, 2009).

En Cuba, el fenómeno de la violencia no ocurre como en otros países, debido a las características del sistema social; la Constitución de la República, desde la década del 70' del pasado siglo, “postula los fundamentos políticos, sociales y económicos del pueblo (...) y ordena el principio de igualdad como aspecto consustancial del Estado” (Audivert, 2007).

No obstante, al derrumbarse el campo socialista, el recrudecimiento del bloqueo, la acelerada crisis del capitalismo sobre Cuba y la influencia de la globalización neoliberal, da lugar a que se incrementen las conductas violentas, lo cual preocupa a a gran parte de la población, pues esta situación apunta al desarrollo de una cultura violenta que amenaza a diversos contextos, entre ellos el escolar, donde se han presenciado casos de bullying, a pesar del esfuerzo que hace el Estado y su sistema educativo para su prevención.

Estos violentos actos se han producido con mayor incidencia en estudiantes adolescentes, y ha dejado severas secuelas en sus víctimas. Las conductas violentas son negativas en todas las edades, pero es en la adolescencia donde conlleva riesgos que hacen que sea aún más peligrosa. Pues estos, se encuentran en una etapa de su vida en la que van formando su carácter, al mismo tiempo que adoptan valores que serán permanentes en su vida futura.

El (Ministerio de Educación Pública [MEP], Dirección de Vida Estudiantil, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015), expresa que:

El bullying es una forma de discriminación de unos estudiantes hacia otro u otros por sus características o su forma de vida: orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, situación migratoria, etnia, sexo, condición socioeconómica, condición de salud, discapacidad, creencias religiosas, opiniones, prácticas basadas en estigmas sociales, embarazo, entre otras. Se manifiesta en comportamientos o conductas repetidas y abusivas con la intención de infringir daño a estudiantes que no son capaces de defenderse a sí mismos. (p.4)

Este término no debe emplearse cuando dos estudiantes de la misma edad y fuerza física se agreden; sino, cuando el agresor tiene superioridad sobre la víctima, de ahí que mientras los bullies o agresores son fuertes y suelen tener cierto prestigio dentro del grupo, las víctimas son débiles físicamente, tranquilos, ansiosos y son considerados por parte de sus compañeros, como fracasados y faltos de atractivo, y suelen ser precisamente estas características las que llaman la atención de los agresores, los cuales perciben sus vulnerabilidades (Olweus, 2005).

Autores como Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), indican que en general los agresores suelen ser violentos; los estudiantes que son víctimas en cambio, suelen ser tímidos, retraídos, socialmente aislados, y presentan bajos niveles de bienestar psicológico con altos niveles de estrés y diversos síntomas somáticos (Paredes et al., 2008).

Sin embargo, más allá de las características previas, las agresiones suelen precipitar o agravar signos y síntomas clínicamente significativos en estudiantes vulnerables; el hecho de haber sido víctima, se relaciona con una baja autoestima y mayor tendencia a la depresión, lo que conlleva a altas tasas de suicidio durante la vida adulta, aunque se podría aducir que estas tendencias se deben más que al acoso, a las características personales y psicológicas de las víctimas.

Los estudiantes agresores suelen tener conductas antisociales y según estudios, mediante instrumentos psicométricos aplicados, estos muestran una alta tendencia al psicoticismo; y las víctimas, alta tendencia a la introversión y baja autoestima. Cerezo

(2001), evaluó a 315 estudiantes y encontró que los agresores son extrovertidos mientras las víctimas son introvertidas.

Los agresores, a través del tiempo reafirman su conducta antisocial, esto favorece la aparición de conductas delictivas en la adultez (Cerezo, 2006), y suelen repetir el acoso en contextos laborales a sus compañeros de trabajo, aunque la relación entre bullying (acoso en la escuela) y mobbing (acoso en el trabajo) no es clara (Bosqued, 2005).

Estas características de bullies y víctimas, se mantienen durante mucho tiempo y pueden tener efectos negativos a largo plazo; y puede generar comportamientos y daños psicológicos como: abuso de alcohol y drogas, ansiedad, irritabilidad, cambios de humor, estrés postraumático, autodesprecio, recuerdos recurrentes de la agresión vivida, aislamiento social, entre otros.

La situación de bullying es presenciada por observadores o testigos. Existen dos tipos de estudiantes observadores: quien apoya al estudiante que violenta, estos reconocen y refuerzan la acción del agresor e incluso lo pueden llegar a apoyar abiertamente, pues no ven el impacto del daño que se le hace a la víctima; también esta quien reprueba, pero no hace nada, pues se sienten impotentes o sienten temor a ser víctima y temen de lo que pueda pasarles por hablar o denunciar. (Ministerio de Educación Pública [MEP], Dirección de Vida Estudiantil, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

Según Arias (2014), se ha prestado atención a este grupo, pues al parecer, presentan elevados niveles de estrés, por el hecho de presenciar las agresiones. Aunque todos o casi todos los compañeros de la clase pueden tener conocimiento de las agresiones que se producen en contra de las víctimas.

Al estar involucrados manera directa o indirecta, los estudiantes observadores pueden sufrir consecuencias; pues se acostumbran a la presencia y espectáculo del bullying como un hecho cotidiano y aprobado, y pueden terminar por creer que la violencia es una forma aceptada de relacionarse. Al ser víctimas indirectas de la situación, pueden llegar a comportarse, manifestar y sufrir las mismas consecuencias del agresor o de la víctima.

Según (Ministerio de Educación Pública [MEP], Dirección de Vida Estudiantil, Fondo de

las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015) el bullying se visibiliza en diferentes tipos de manifestaciones de violencia, que pueden darse por separado o combinadas, a continuación se exponen:

El ciberbullying: usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para hacer bullying: mensajes de texto, redes sociales, por Internet, teléfono móvil, por fotos, videos, chats. Basta con subir una sola vez una imagen a una red social y la repetición se produciría cada vez que alguien la vea, la comparta y existan nuevos comentarios abusivos que acompañen a la imagen.

La violencia psicológica: comprende todas las acciones destinadas a lesionar la integridad emocional: molestar, intimidar, humillar, excluir, o alentar la exclusión deliberada (por ejemplo de trabajos en grupo, juegos, equipos deportivos), “ley del silencio”, gestos faciales o físicos negativos, miradas amenazantes o despectivas, acoso grupal o colectivo, entre otras. El componente psicológico está en todas las formas de bullying.

La violencia verbal: se manifiesta mediante el empleo del lenguaje. De igual manera que las otras formas de violencia, busca lesionar a las víctimas. Algunos de los ejemplos son: insultar, calumniar, difamar, esparcir o divulgar un rumor o comentario mal intencionado, hacer comentarios discriminatorios o despectivos (por ejemplo por características físicas, cognitivas, de nacionalidad, diversidad sexual o de género), abusar de forma verbal y dañar la reputación social.

La violencia sexual: aquella manifestación que involucre comentarios, insinuaciones y amenazas con contenido sexual o exhibición explícita sexual entre pares y que no esté tipificado dentro de los delitos sexuales vigentes o dentro de la normativa de acoso y/o hostigamiento sexual.

La violencia material: se entiende por esta forma de violencia, las acciones destinadas a dañar, destruir o tomar sin consentimiento las pertenencias de otros estudiantes, (por ejemplo acciones como: dañar, robar o esconder artículos). Forzar a entregar algún bien personal (dineros u objetos) a cambio de no recibir daños y poder acceder a espacios o servicios en el centro educativo.

La violencia física: es toda acción encaminada a lesionar la integridad física de un

estudiante. Ejemplo de ella son las siguientes acciones: golpes, patadas, pellizcos, empujones, tirones de cabello, encerrar u obligar a entrar en algún sitio, entre otros.

De forma general, las investigaciones muestran que los casos de bullying suceden de forma específica en contextos escolares que se caracterizan por ser poco estructurados y en donde no existe una supervisión adecuada de adultos y docentes.

En este sentido, los recreos, la salida de la escuela, y algunos espacios como los baños son lugares propicios. No obstante, las nuevas tecnologías de comunicación han complejizado esto, pues el bullying puede darse a través del espacio virtual (Orpinas y Horne, 2006).

El bullying y sus negativas consecuencias dañan el bienestar y desarrollo en el contexto escolar. Esta problemática se podría prevenir y a la vez combatir, cuando la comunidad educativa aprende, construye y vive una cultura de paz, al promover el ejercicio de los derechos en la convivencia, rechazar y prevenir la violencia, tratando de atacar sus causas. Por lo que se requiere la orientación a docentes para enfrentar este reto.

La orientación es un proceso continuo, debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los docentes y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el desarrollo de la vida. Dicho proceso puede atender de manera destacada a algunos aspectos en particular o áreas de intervención: educativos, vocacionales, personales, entre otros; aunque lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada (Bisquerra, 2006).

La orientación es concebida como una intervención para lograr objetivos determinados enfocados hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. (Bisquerra, 1995) considera que existe una sola Orientación, su conceptualización ha seguido una larga evolución , entre los términos que se han ido utilizando están orientación vocacional y profesional, orientación educativa y escolar, educación para la carrera, psicología escolar, educación psicológica, atención a las necesidades educativas especiales, orientación para la prevención y el desarrollo, entre otros.

Se necesitan nuevos términos para comunicar sobre los nuevos modelos de intervención; por esto, propone si «orientación» ha de llevar un calificativo que sea

«psicopedagógica», sugiere la denominación de orientación psicopedagógica como término que los incluye a todos, dándoles unidad. La orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano; esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (Bisquerra, 1995).

La orientación psicopedagógica se puede presenciar en los diferentes contextos de intervención, en dependencia del proceso evolutivo del individuo a orientar. Estos se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- Sistema escolar

- Medios comunitarios

- Organizaciones

La orientación psicopedagógica tiene dentro de su marco de intervención diferentes áreas. Dichas áreas están interrelacionadas y su encadenamiento ofrece unidad; estas son: orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, orientación para la prevención y el desarrollo.

Dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo se encuentra la educación para la paz, como tema transversal.

Poenza (2003) considera la educación para la paz como:

El proceso continuo de concienciación del individuo y de la sociedad, que parte de la concepción positiva de la paz y del tratamiento creativo del conflicto, para así desarrollar un nuevo tipo de cultura (la cultura de paz), diferenciada por una triple armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve. (p.7)

Es de suma importancia brindarle orientación a docentes para el logro de una cultura de paz, dirigida a ofrecer herramientas y conocimientos necesarios para su modo de actuación ante conflictos existentes en los centros educativos y que perjudican dicho contexto, entre dichos conflictos se destaca el bullying, situación que puede generar un clima de inseguridad que a la vez se convierte en un factor de riesgo para la

reproducción de ese patrón de conducta, además de generar cambios en el rendimiento académico de los estudiantes involucrados y atentar contra la convivencia en el marco de cultura de paz, al violentar los derechos humanos.

Para ofrecerles toda esta información de manera apropiada a los docentes y así realizar una correcta orientación para el trato a estudiantes involucrados en situaciones de bullying, es necesario de una adecuada alternativa de orientación.

Calviño (2002) expresa que, en los casos donde el orientador es capaz de suplir conocimientos en la persona orientada, al cumplir las demandas y aclarar los conflictos, se establece una adecuada relación de ayuda profesional. Es preciso facilitar el reconocimiento del conflicto, acompañar al orientado en la difícil labor que este reconocimiento supone y luego realizar la búsqueda de alternativas para su solución.

En la actualidad, el contexto escolar cubano, posee diferentes alternativas de orientación a desarrollar; estas son:

- Acciones
- Proyecto de orientación
- Estrategia
- Programa de orientación

La autora de la presente investigación selecciona como alternativa para la orientación a docentes, para el trato a estudiantes involucrados en situaciones de bullying; el programa de orientación.

Según Montané y Martínez (1994), un programa es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir objetivos educativos previstos de antemano.

El programa de orientación tiene un carácter provisorio, de desarrollo e intervención social. Autores como Rodríguez, Álvarez, Echeverría y Marín (1993), plantean que solo mediante la intervención por programas se lograrán los objetivos de prevención, desarrollo e intervención social y se concederá el carácter educativo a la orientación. (Rodríguez et al., 1993).

Un programa de orientación, cuenta con distintas fases para que su elaboración sea correcta, y que además, dé respuesta a la finalidad para la cual ha sido creado; estas son: análisis del contexto e identificación de las necesidades; diseño y planificación del programa de orientación; aplicación dicho programa; y evaluación del proceso. Cada una de las fases forma parte de una continuidad.

Para la investigación se realizó una sistematización teórica, la cual dio paso a la práctica donde se efectuó el estudio de caso de una escolar víctima de bullying, para dicho estudio se emplearon los siguientes métodos y técnicas:

Al grupo del estudiante: Sociograma

Al estudiante: Entrevista, Completamiento de frases, Composición “En mi escuela”

Al docente: Observación, Entrevista

A la familia: Encuesta, Visita al hogar

A la comunidad: Encuesta

El estudiante se muestra excluido del grupo; se percibe infeliz, inseguro, centrado en sí mismo, temeroso a expresarse en grupo. Su estado emocional depende de los valores y exigencias externas. Presenta baja autoestima, poca tolerancia a las frustraciones, dificultades en las relaciones interpersonales en la escuela y poca confianza en sí mismo; en el hogar evidencia conflictos en la familia, existencia de discusiones, peleas, dificultades en las relaciones entre los miembros, métodos educativos inadecuados, al punto de sentir temor por la figura paterna, además tiene deseos e ideas de abandono de su hogar.

Los docentes que influyen de forma directa con el estudiante no están preparados para la atención adecuada a estudiantes involucrados en el bullying, pues muestran incomprensión de la definición de bullying, insuficiente atención a los actos relacionados con los estudiantes involucrados, así como desconocimiento de estrategias de atención individualizada hacia estos.

Por todo ello la autora de la presente investigación diseña un programa de orientación a docentes para la atención adecuada a estudiantes involucrados en el bullying. Ver tabla 1.

Tabla 1: Programa de orientación a los docentes

Tema	Objetivo	Actividad	Forma de organización
1-Characterización	Diseñar una caracterización psicopedagógica	Elaboración de una caracterización psicopedagógica	Conferencia
2-Las alteraciones en el comportamiento	Exponer manifestaciones del comportamiento en los adolescentes	Las alteraciones en el comportamiento	Seminario
	Caracterizar a los estudiantes involucrados en el bullying	El bullying, causas y consecuencias	Conferencia
	Identificar estudiantes involucrados en el bullying	Los estudiantes involucrados en el bullying	Clase Práctica
3-Atención educativa para el bullying	Diseñar estrategia de atención educativa al bullying	Estrategia de atención educativa al bullying	Taller
	Analizar las medidas y acciones que se deben tomar para la restauración de la convivencia en	Medidas y acciones para la convivencia	Taller

	el centro educativo		

En la etapa, que se encuentra la investigación, se ha aplicado el primer y segundo tema; se aprecian pasos de avances en la preparación de los docentes, en su accionar en la comunidad educativa y con los estudiantes. Una vez culminada la aplicación de programa se esperan resultados satisfactorios.

CONCLUSIONES

El bullying es un reto a vencer en la comunidad educativa a nivel mundial y nacional; se deben analizar y comprender los factores que conllevan a este, como parte necesaria de la formación de cada docente.

Para ello se requiere de una adecuada orientación, desde las diferentes alternativas, y entre ellas los programas de orientación; los cuales permiten fortalecer conocimientos y habilidades, además de ofrecer herramientas necesarias que garanticen la integración de cualidades inherentes al modo de actuación profesional pedagógico.

Con este fin se propone un programa de orientación a los docentes para la atención a los estudiantes involucrados en el bullying; en la etapa que se encuentra la investigación se aprecian pasos de avances en la preparación de los docentes, en su accionar en la comunidad educativa y con los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista Psicológica de Arequipa*, 11-32.
- Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. *Revista Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 265-96.
- Audivert, C. (2007). *Aproximación al derecho de la infancia y su autonomía. El proyecto de divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia*. Ciudad Habana, Cuba: Sociedad Económica de Amigos del País.
- Berger, C. y Rodkin, P. (2009). *Male and Female Victims of Male Bullies: Social Status Differences by Gender and Informant Source*. SI: S/e.
- Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid, España: Narcea.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*. Vol.11, pp.9-25.
- Bosqued, M. (2005). *Mobbing. Cómo prevenir y superar el acoso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Calviño, M. (2002). *Esquema referencial de alternativa múltiple. Orientación psicológica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Científico-Técnica.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, Vol. 17(1), pp. 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 4(2), 333-352.
- Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: Un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12.
- Hernández, R y Saravia, M. (2016). *Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos*. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- La Poenza. (2003). Cultura de Paz. Recuperado el 2 marzo del 2019 de: <https://www.terra.es/personal4/lapeonza>.

Ministerio de Educación Pública, Dirección de Vida Estudiantil, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. San José: Autor

Montané, J. y Martínez, M. (1994): *La orientación escolar en la educación secundaria*. Barcelona: PPU.

Ojanen, T., Grönroos, M. y Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumflex model of children's social goals: Links with peer reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, pp. 699-710.

Olweus D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Orpinas, P. y Horne, A. (2006). Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. *American Psychological Association*, pp. 165-172.

Orpinas, P. y Horne, A. (2006). Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. *American Psychological Association*, pp.165-172.

Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 295-317.

Rodríguez, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

BIBLIOGRAFÍA

Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: Un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12.

Padrón, A. (2011). *Orientación Educativa II*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. p.146.

Pérez, J. y Merino, M. (2009). Definición de violencia escolar Recuperado el 2 marzo del 2019 de <https://definicion.de/violencia-escolar/>

Rodríguez, S. (1992). Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. *Qurrículum*, pp. 27-47.

Rodríguez, Z. (2012). Preparación en Educación para la Paz y los Derechos Humanos a profesores de informática de secundaria básica: Una Estrategia Pedagógica. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Salas, W. (2015). Revisión sobre la definición del bullying. *Poiésis*, Vol.30, pp.44-50.

Simón, O. y Guerra, L. (2008). Una Metodología para la intervención mediante Programas de Orientación Profesional. *Pedagógica Universitaria*. Universidad Central Marta Abreu, Las Villas, Cuba, Vol. XIII No. 4.

LOS NIVELES ORGANIZATIVOS DEL TRABAJO METODOLÓGICO EN FUNCIÓN DEL CURRÍCULO INSTITUCIONAL

Autores: MSc. Yamilé Rivero Rodríguez, yamilerr.ca.gu@my.rimed.cu
Lic. Rachel Pérez Palacios, rachelpp.ca.gu@my.rimed.cu
Lic. Lorena Hernández Costa, lorenahc.ca.gu@my.rimed.cu

Escuela Primaria “Clodomira Acosta Ferrals”. Teléfono: 47-523606

RESUMEN

El estudio investigativo que se presenta, reveló como problemática que son insuficientes las acciones que se diseñan articulando los niveles organizativos del trabajo metodológico para la planificación, ejecución y control del currículo institucional. A través de la sistematización de experiencias se constató la veracidad del problema investigado y elaboró como respuesta educativa una propuesta de acciones metodológicas para la preparación de los agentes educativos en función del currículo institucional, llevados a cabo en los niveles organizativos del trabajo metodológico. En esta propuesta, se precisan las acciones a desarrollar para las diferentes fases del currículo institucional, así como el empleo de la tecnología, transitando por los niveles organizativos del trabajo metodológico. Sus sustentos teóricos y metodológicos siguen los principios del enfoque histórico-cultural y las transformaciones curriculares que se proponen en el actual experimento del III perfeccionamiento. Por consiguiente, la investigación aporta sus resultados al proyecto “Perfeccionamiento del sistema educativo cubano, que desde el curso escolar 2014-2015 se lleva a cabo en instituciones del país.

Palabras claves: currículo institucional, trabajo metodológico

THE ORGANIZATIONAL LEVELS OF THE METHODOLOGICAL WORK IN FUNCTION OF THE INSTITUTIONAL CURRICULUM

SUMMARY

The research study presented, revealed as problematic that are insufficient the actions that design articulating the organizatives levels of methodological work for planning, execution and control of institutional curriculum. Through the systematization of experiences, it was found the veracity of the problem investigated and elaborated as educative answer a proposal of actions for the preparation of educational agents in functions of the institutional curriculum, carried to end in the organization levels of

methodological work. In this proposal is need the actions to develop for the different phases of institutional curriculum as well as the use of technology transiting for the organizatives levels of methodological work. His theoretical and methodological livelihoods follow the principles of the historical-cultural and the curricular transformations that are proposed in the actual experiment of III improvement. Therefore, this research provides its results to the Project "Improvement of Cuban educational system, that since the course school 2014-2015 it is carried out country institutions.

Keywords: institutional curriculum, methodological work, educational agents, work methodological, institutional curriculum

INTRODUCCIÓN

La formación de las nuevas generaciones en la sociedad actual representa para las ciencias pedagógicas un problema y es objeto de análisis en cada país. El impetuoso avance de la ciencia y la técnica, determina cambios importantes en la sociedad, retos que emprende la educación cubana hoy. La búsqueda de soluciones y los medios de llevarlos a cabo son nuevos problemas a los que se enfrentan la didáctica de la que no se pueden obviar los logros alcanzados lo que no significa que los resultados se correspondan en su totalidad con la demanda que la sociedad cubana plantea en el contexto de transformación del modelo económico y social.

A decir del Héroe Nacional de Cuba, José Martí (1883):

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido (...) 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" lo antes expuesto apunta a la necesidad de escuelas que se atemperen a las exigencias educativas más innovadoras, creativas, participativas y transformadoras. (p. 281)

Los estudios acerca de la realidad educativa cubana, en particular los teóricos y empíricos del currículo desarrollados por el ICCP han revelado problemáticas que limitan el cumplimiento del encargo social de la escuela primaria como fin:

El logro del desarrollo y la formación de la personalidad del escolar primario, de acuerdo con sus particularidades e intereses colectivos e individuales, mediante la apropiación de los contenidos del nivel, al asumir las tareas estudiantiles con un rol protagónico, en correspondencia con los ideales patrióticos, cívicos y

humanistas de la sociedad socialista cubana, expresados en las formas de sentir, pensar, actuar y su gradual participación en la transformación de la sociedad que le permita asumir una concepción científica del mundo. (s/p)

Esta aspiración se puede satisfacer mediante un currículo institucional que atienda las particularidades con la implicación activa y consciente de todos los agentes y agencias educativas, para lo que es necesario el empleo eficiente del trabajo metodológico y sus niveles organizativos.

Al respecto, el Comandante en Jefe, Castro (2003), en el acto de clausura del Congreso Pedagogía, expresó:

Como la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social, se puede comprender mejor por qué califico de revolución profunda lo que hoy, en busca de objetivos más altos, tienen lugar con la educación en Cuba: la transformación total de la propia sociedad, uno de cuyos frutos será la cultura general integral, que debe alcanzar a todo ciudadano. (s/p)

Los perfeccionamientos realizados han contribuido al mejoramiento de la calidad educativa, sin embargo, al respecto, Castellanos et al. (2000), opinan que aunque el perfeccionamiento ha contemplado procesos sistemáticos de preparación y superación del personal pedagógico y de los directivos, el mismo ha priorizado de modo especial los aspectos curriculares, que constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes para elevar la calidad de la educación.

A pesar de que se comparte que los cambios, que se requieren, no se pueden alcanzar, si el personal docente no eleva y perfecciona su nivel de profesionalización a partir del análisis científico de su práctica pedagógica, el trabajo metodológico y la superación cultural integral es importante tomar en consideración la evolución experimentada en los currículos de las diferentes educaciones como una vía para comprender los cambios ocurridos y enfocar el trabajo de perfeccionamiento en el futuro.

Teniendo como núcleo el pensamiento de Comandante en Jefe, Fidel Castro, su proyección universal, sus aportes a la educación en cuanto a ideas rectoras de la cultura e ideología de la labor educativa. Da en su concepto de Revolución, la

instrumentación o base orientadora para la comprensión de tan complejo proceso humano de educar en la realidad del contexto de la sociedad cubana. Por ello, es necesario el desarrollo de una concepción curricular que viabilice la participación de todos los agentes educativos que interactúan en la propia institución desde la comunidad, que atienda a la diversidad de estudiantes y sus familias, responda a los intereses y necesidades de todos los implicados en el proyecto educativo y se realice bajo la dirección de un acertado trabajo metodológico.

La dirección del trabajo metodológico al currículo general y no al institucional está condicionando que no se atiende a todos los agentes y agencias que intervienen en la conducción del currículo institucional, lo que provoca que los escolares egresen sin la integralidad a la que se aspira lo que indica la necesidad de dirigir desde los niveles organizativos del trabajo metodológico el desarrollo del currículo institucional. Lo que le permitió a la autora llegar a las siguientes limitaciones

Las limitaciones que se presentan desde la **teoría** son:

- Los aportes teóricos de libros, artículos y tesis se han referidos, fundamentalmente, al empleo del trabajo metodológico en el desarrollo del currículo general.
- Los documentos normativos no abordan las relaciones de jerarquización, subordinación, coordinación y complementación de los niveles organizativos.
- En los documentos para el perfeccionamiento son insuficiente el tratamiento que se brinda de los niveles organizativos del trabajo metodológico en función del currículo institucional.

Además, en la **práctica educativa** existen insuficiencias en:

- Las acciones se diseñan articulando los niveles organizativos del trabajo metodológico para la organización, planificación, ejecución y control del currículo institucional, lo que se traduce a la esquematizada grada curricular.
- Tiene limitada calidad las actividades complementarias

- No se insertan en las preparaciones metodológicas que se desarrollan en este nivel organizativo agencias y agentes educativos que son decisorios en el desarrollo de las actividades complementarias.

Teniendo en cuenta los elementos expuestos, en este trabajo se pretende dar respuesta al siguiente **problema social de la ciencia**: son insuficientes las acciones desde los niveles organizativos del trabajo metodológico para la organización, planificación, ejecución y control del currículo institucional.

La **actualidad** científica de los resultados proyectados radica en la pertinencia del problema investigado, para el cual la propuesta de solución permitirá a los docentes la conducción del currículo institucional, como factor determinante para el logro de un Proyecto Educativo Institucional, tema de gran actualidad que contribuye al tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, así como al logro de los objetivos del nivel educativo.

La **importancia** está dada en la solución a un problema en el contexto donde se realiza la misma referida a la conformación del currículo institucional. La **novedad** se revela en cómo se dará continuidad al perfeccionamiento de la educación, favoreciendo los antecedentes de investigación orientados al perfeccionamiento del Modelo de la Educación Primaria. Está vinculada con los estudios que se realizan en el MINED adscrita con el proyecto: “Perfeccionamiento del sistema educativo cubano”. Dando respuesta los lineamientos del 120 al 125 del 7mo Congreso del PCC

Se declara como **objetivo**: Valorar desde la posición del materialismo dialéctico e histórico, la necesidad de articular los niveles organizativos del trabajo metodológico en función del currículo institucional.

Desarrollo

Análisis histórico de la teoría curricular

El procedimiento científico de la teoría curricular de la pedagogía marxista –leninista está determinado por el principio de que todos los fenómenos y procesos de los cuales depende el objetivo, el contenido, los métodos y la organización de la educación, así como el proceso educativo mismo, son procesos objetivos y cognoscibles y es

necesario abarcar materialista y, dialécticamente, las regularidades, según las cuales transcurren estos procesos ,y las condiciones bajo las cuales actúan estas regularidades y pueden influirse sobre ellas (positivas o negativamente)

Entre los Problemas globales ya identificados en los finales del Siglo XX, se encuentran los problemas de la educación y la instrucción y para las cuales se trazaron las metas del milenio. Sin embargo, los cambios permanentes a los que está sujeto el mundo actual con los avances científicos y tecnológicos, imponen a las ciencias pedagógicas la necesidad de realizar una constante adecuación en especial a los currículos.

En correspondencia, el mundo de la educación ha tomado conciencia de que no puede excluir los agentes y agencias socializadores del trabajo educativo, considerados portadores y generadores de una nueva forma de cultura que, día a día, influye en el hombre y que se materializa en el currículo institucional. En tal sentido, Guevara (ed.1989) expreso: “Para construir el comunismo, simultáneamente con la base material hay que hacer al hombre nuevo. De allí que sea tan importante elegir correctamente el instrumento de movilización de las masas”(s/p).

El término currículo institucional no se apega con frecuencia en las instituciones educativas; ya que de manera general se refieren al término de currículo general , este se apega al cumplimiento cabal, uniforme y a veces rígido de un currículo normado, el que muchas veces se ha identificado solo con el plan de estudio, por lo que resulta imprescindible en los momentos actuales que los colectivos pedagógicos tengan mayor participación en la construcción e implementación del currículo de la educación cubana, elemento básico dentro del actual perfeccionamiento educacional.

Sin embargo, esta significación dada al currículo en la actualidad resulta muy cercano, familiar y cotidiano a la labor diaria que cada uno realiza en la institución y en la sociedad en su papel de corresponsabilidad para cumplir las aspiraciones educativas y que, por tanto, la participación de todos los agentes y agencias en su conformación y cumplimiento es no solo posible, sino también necesaria.

Marx (1846) refiere en su carta a Annenkov, 28 de diciembre de 1846 “¿Qué es sociedad, cualquiera que sea su forma? El producto de la acción recíproca de los hombres”(s/p). Lo antes expuesto demuestra que se hace indispensable para la

construcción de un currículo institucional que la sociedad interactúe como protagonista. Por lo que se espera, en la escuela actual, que estos agentes y agencias, sean capaces de cumplir con la responsabilidad la tarea que hoy le atañe acompañado de la sociedad como producto de la acción recíproca.

La propuesta curricular deberá garantizar un nivel razonable de flexibilidad que permita, a la comunidad educativa, introducir las modificaciones (rediseño) que sean recomendables para adecuarla a las necesidades identificadas mediante el diagnóstico. En esta concepción del currículo, se propone la transformación de la labor educativa con la familia y la comunidad, ello presupone:

- Democratizar las relaciones entre la escuela y la familia, entre docentes / directivos escolares y los padres, a través de su participación en el Proyecto Educativo, el gobierno escolar, en la toma de decisiones sobre la educación de los niños y los adolescentes.
- Promover entre educadores y familiares una comunicación enriquecedora, y un clima de trabajo que favorezca la transformación de la comunidad educativa.
- Elevar la preparación de los padres para el cumplimiento de su función educativa intrafamiliar, y la coordinación de las influencias educativas de ambas instituciones.
- Desarrollar la atención a las familias que presenten dificultades con sus hijos o en su funcionamiento educativo y que requieren orientación específica.
- El fortalecimiento del rol del Consejo de Escuela, en la involucración protagónica de la familia en la labor educativa de la institución educacional, y en la promoción de su educación y orientación.
- Que la escuela le brinde a la comunidad la posibilidad de aprovechar los espacios de socialización como los talleres, instalaciones deportivas, aulas de computación, bibliotecas y otras instalaciones, con lo cual extiende hacia ella su influencia educativa, ocupa el tiempo libre de niños, adolescentes y jóvenes y pobladores en actividades que ejercen una acción positiva sobre ellos. (ICCP, 2012, s/p)

Para llevar a cabo este trabajo con el currículo institucional, se sugiere la creación de una Comisión de trabajo de la institución cuyos miembros serán una representación de los agentes educativos. La comisión será la responsable de organizar, conducir y controlar todo el proceso de preparación, elaboración y divulgación. Debe guiar el trabajo que se realice en cada uno de los niveles, la evaluación constante del desarrollo del proceso. Se sugiere para un mejor trabajo y organización de las tareas subdividir esta comisión en subcomisiones que atiendan aristas diferentes.

El trabajo Metodológico en la conformación del currículo Institucional

El reconocimiento a la labor de los docentes y el rol que estos deben jugar en la sociedad, ha hecho posible que a su preparación se hayan dedicado los mejores esfuerzos en aras de que las nuevas generaciones se formen con una mayor preparación, cultura más amplia y mayor riqueza espiritual.

La búsqueda de soluciones objetivas y eficaces para el perfeccionamiento de la labor de los docentes en ejercicio, se ha convertido en una necesidad ineludible para el logro de la eficiencia del sistema educativo cubano. La vía por excelencia para dicha aspiración es el trabajo metodológico.

El trabajo metodológico en la escuela primaria, constituye una tarea de vital importancia, por lo que en el país se realizan esfuerzos cada vez más intensos para lograr que se realice con la prioridad y calidad requerida de manera que repercuta positivamente en el desempeño profesional de los docentes en el cumplimiento del encargo social de la institución. Para poder comprender la esencia del trabajo metodológico, se hace necesario precisar su definición, por lo cual es conveniente valorar las siguientes consideraciones:

El término “metodológico” tiene su origen en la palabra método el cual en la Enciclopedia filosófica es definido como: “La forma de asimilación teórica y práctica de la realidad que parte de las regularidades del movimiento del objeto estudiado o como el sistema de principios reguladores de la actividad transformadora práctica, cognoscitiva y teórica” (Enciclopedia Filosófica, s.f, s/p).

Desde el punto de vista pedagógico, se define como:

(...) expresión dinámica interna del movimiento organizativo interno que se debe producir para lograr la solución de los problemas de enseñanza- aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos que se aspira lograr por los sujetos respectivos. Se enmarcan en un contexto educativo determinado. (MINED, 1999, s/p)

Al decir de Bermúdez y Rodríguez (s.f.), respecto a la categoría método, la autora considera que el método como plantean dichos autores es el campo de la metodología, se asume la categoría método como “la acción encaminada al logro de un objetivo metodológico a través de su correspondiente sistema de procedimientos y medios que emplea la persona para la consecución de ese” (s/p).

Los autores antes citados enfatizan que las actividades metodológicas reúnen características que le son esenciales al método entre las que destacan:

- Se dirige hacia un objetivo.
- Requiere de determinadas condiciones en las cuales debe realizarse la acción y de reflexión de cómo llevarlo a cabo.
- Presupone la elaboración de la estructura lógica de la tarea que se va a realizar.
- Implica además la motivación como la forma con que se concreta una necesidad y la comunicación a través de la cual se establecen las relaciones en la actividad.

Esta concepción ha fecundado en diferentes definiciones sobre el trabajo metodológico, las que han quedado sustentadas en los distintos documentos normativos surgidos en los últimos años y por diferentes autores que han incursionado en este tema. Numerosas han sido las investigaciones que han abordado el tema de Trabajo Metodológico (Lebedev, 1977; Wong, 1982; López, 1988; Álvarez de Zayas, 1998; García, y Caballero, 2006). Todos apuntan a que el trabajo metodológico es la vía principal para la preparación al docente

En el Reglamento de Trabajo Metodológico (R/M119 del 2008), se enriquece la definición antes citada cuando se plantea que trabajo metodológico es:

El sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta por los cuadros de dirección en los niveles y tipos de educación para elevar la preparación política-ideológica y científica de los docentes graduados y en formación mediante las direcciones docentes- metodológica y científico-metodológica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso pedagógico. (MINED, 2008, s/p)

Como puede apreciarse en ambas definiciones el trabajo metodológico se proyecta a fin de optimizar la calidad del proceso docente educativo, que se materializa en actividades teóricas y prácticas para satisfacer los objetivos del sistema de educación. En la Resolución Ministerial 200/14 Se puntualiza y profundiza en la necesidad de que esté caracterizada por su naturaleza didáctica, diferenciada, colectiva, individual y preventiva, con un enfoque ideo-político, en correspondencia con los objetivos del sistema educativo cubano. (MINED, 2014, s/p)

En la investigación se asume la definición expresada en la Resolución Ministerial 200/14, por considerarla más completa ya que entre otros aspectos destaca la necesidad de que esté caracterizada por su naturaleza didáctica, diferenciada, colectiva, individual y preventiva, con un enfoque ideo-político, en correspondencia con los objetivos del sistema educativo cubano.

Las definiciones dadas por los Reglamento de Trabajo Metodológico desde la 85 del 1999, 119 del 2008 y la 2000 del 2014, se van enriqueciendo, paulatinamente, y se amplían la definiciones anteriores.

En el libro Profesionalidad y Práctica Pedagógica los autores García y Caballero (2006) refieren que en “el desarrollo del trabajo metodológico debe prestarse atención en particular a dos direcciones fundamentales a partir del contenido y los objetivos: el trabajo docente-metodológico y el científico metodológico” (s/p).

En la obra antes citada, los autores enfatizan en las principales tareas del trabajo docente-metodológico entre la que se destaca: propiciar el intercambio de experiencias generalizando las mejores, que deben quedar recogidas en la preparación. Como es

conocido el trabajo metodológico en su amplia concepción, es aplicable a diversas actividades, que contribuyen a la preparación metodológica de los docentes y favorecen su desempeño profesional. En el Reglamento de Trabajo Metodológico 200/14, se precisan los niveles organizativos metodológico en las instituciones educativas referidas a: consejo técnico, colectivo de ciclo, consejo de docentes, colectivos de asignatura y claustro.

Se definen en la Resolución Ministerial 200/14 que el consejo técnico es el órgano funcional donde se trazan pautas a los colectivos de ciclos y grados en función de garantizar el desarrollo exitoso del proceso docente educativo. Se precisa además que se deben trazar acciones dirigidas al perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, el desempeño metodológico de los jefes de ciclos, así como su participación efectiva en la orientación del trabajo a los maestros. No se hace referencia en este órgano como se dará salida a las actividades complementarias y a las acciones de preparación al resto de los agentes educativos (MINED. 2014).

En los colectivos de ciclos, se define que constituye la célula básica del trabajo metodológico, y tiene entre sus funciones el trabajo con los docentes, propiciando la integración de los aspectos políticos ideológicos, metodológicos, pedagógicos y científicos (MINED. 2014). No se contempla entre sus funciones el trabajo metodológico que se debe llevar a cabo para la preparación de a los agentes educativos que no son docentes, ni se tiene en cuenta la integración de todos los componentes del trabajo educativo.

El colectivo de docentes es el nivel organizativo y funcional que reúne a los maestros de un mismo grupo o asignatura, en función de realizar coordinaciones o acciones de carácter metodológico. Se coordinan las acciones en función de la formación general de los educandos y localidad del aprendizaje (MINED. 2014).

El colectivo de asignaturas garantiza la preparación básica de los profesores en los contenidos y en su tratamiento metodológico, los elementos básicos de las asignaturas que se deben ejercitar, además el uso que se debe dar a la tecnología para la formación integral de los educandos. El estudio de los programas de estudios, dosificaciones metodológicas y el resto de los documentos de las asignaturas (MINED.

2014). No se hace referencia en este nivel al resto de los agentes educativos ni a aquellas actividades complementarias que forman parte del currículo institucional.

El claustro tiene como objetivo valorar las estrategias de trabajo metodológico del centro, la efectividad de este a partir de los resultados del proceso docente educativo, destacando los logros y deficiencias fundamentales, se toman acuerdos encaminados a solucionar los problemas que en el orden docentes metodológicos aún se presentan y divulgar las mejores experiencias (MINED. 2014). No se precisa la atención al currículo institucional y a los agentes educativos desde este nivel.

En lo anteriormente expuesto, se demuestra que en los niveles organizativos del trabajo metodológico se definen las funciones de estos en las instituciones educativas, sin hacer referencia en cómo articular estos para el funcionamiento del currículo institucional, no precisa desde que espacio se van a preparar al resto de los agentes educativos y la preparación para las actividades complementarias que integran el currículo institucional y el empleo de la tecnología en función de estas elemento que no se puede obviar en la pedagogía actual, siempre fijando la atención en el empleo adecuado de estos recursos tecnológicos.

Se aspira a utilizar esos medios, todo cuanto sea posible, como instrumentos de la ciencia y el arte de instruir y educar. Tales medios, sin embargo, no pueden sustituir, y menos aún superar, a la madre, al padre, al educador o la educadora. Educar es la palabra clave.

En los materiales elaborados para el tercer perfeccionamiento por el colectivo de autores del ICCP (“Cartas al maestro) titulada:” El trabajo metodológico en el Proyecto educativo institucional” se afirma que el trabajo metodológico es determinante en la construcción del currículo institucional. Se abordan además la importancia del empleo de todas las vías de trabajo metodológico y el empleo combinado de estas; sin embargo, no contempla como articular los niveles organizativos para el logro de un currículo que sea contextualizado, flexible, participativo e integral.

Investigaciones y estudios realizados por un grupo de investigadores del ICCP como son: Magalys García Ojeda y otros (2008)refieren como : Modelo de Escuela Primaria Cubana: “Una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje.”,

Lisardo García y otros "(1996), "Los retos del cambio educativo", Alberto Valle Lima y otros, son reveladoras de una concepción de trabajo que garantiza la participación e implicación de los docentes con la utilización de un estilo flexible y democrático.

Lo planteado anteriormente resalta la necesidad de la preparación de todos los implicados en el currículo institucional en aspectos de la teoría que puedan ser aplicados en la práctica, que tomen en consideración sus experiencias y potencialidades, para junto ejercer influencias positivas en los escolares que tributen a elevar su desarrollo en las diferentes esferas de la personalidad.

La contradicción dialéctica que se manifiesta entre la articulación de los niveles organizativos del trabajo metodológico en la construcción del currículo institucional de la escuela primaria e Insuficientes fundamentos teóricos y metodológicos entre los niveles organizativos del trabajo metodológico en la planificación, organización, ejecución y control del currículo institucional. Esta contradicción es expresión de la relación que se aprecia por la autora entre la teoría y la práctica.

Es por eso necesario la articulación que debe existir entre los niveles organizativos del trabajo metodológico para el logro de un currículo institucional que lo caracterice el ser flexible, contextualizado, participativo e integral. En cada actividad metodológica, que se desarrolla en la institución o modalidad educativa, se deben propiciar espacios para lograr consensos, debates y reflexiones.

Para la dirección del trabajo metodológico, se requieren acciones de preparación, coordinación, planificación, orientación, ejecución y el control valorativo de la efectividad del trabajo metodológico realizado. Se comparte el criterio de la necesidad de ponderar tres aspectos que determinan sobre el logro de la objetividad y eficiencia en la dirección del trabajo metodológico, en cualquiera de los niveles de dirección donde estas se realicen, de manera particular en la red y en las instituciones educativas, estos son: la coordinación, al constituir un requisito indispensable para el trabajo en la red; la orientación, por cuanto es más efectiva cuando adquiere un carácter demostrativo; y el control valorativo de la efectividad del trabajo metodológico, como elemento de retroalimentación.

Algunas de las acciones que se proponen deben ir dirigidas a preparar a través de los niveles organizativos del trabajo metodológico a los agentes educativos que intervienen en el currículo institucional son:

Consejo técnico

- Profundizar en el diagnóstico de los agentes educativos para determinar las limitaciones y potencialidades al desarrollar el proceso.
- preparar a los agentes educativos en el fin, los objetivos, su alcance, el dominio de la concepción y modelo educativo del nivel de que se trate.
- Estudiar los fundamentos del cambio, los modelos actuantes (se incluye diagnóstico de la comunidad) y proyectivo para lograr encausar las acciones en correspondencia con el contexto.
- Trazar las pautas a los colectivos de ciclos para garantizar el cumplimiento de las propuestas emanadas del Consejo de dirección con estos agentes.
- Precisar las acciones metodológicas necesarias, que se deben realizar dirigidas a los agentes educativos que intervienen en el currículo institucional, haciendo énfasis en aquellos agentes que no tienen una base pedagógica.
- Socializar e implementar las experiencias, relacionadas con aquellas que se desarrollen por los Proyectos educativos de grupos, priorizando las que son protagonizadas por agentes educativos que intervienen en el currículo institucional.
- Ofrecer seguimiento de los resultados de la efectividad.

Colectivos de ciclo:

- Concretar las actividades metodológicas que se deben realizar para garantizar la preparación de los agentes educativos que intervienen en el currículo institucional.
- Evaluar sistemáticamente los resultados de utilizar las potencialidades de los agentes educativos, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Colectivos de docentes

- Efectuar colectivos de docentes con aquellos agentes educativos que intervienen en el currículo institucional de un mismo grupo o asignatura.
- Coordinar las acciones en función de la formación general de los educandos.
- Analizar sistemáticamente la situación de los agentes educativos y de las acciones para lograr resultados satisfactorios.

Colectivo de asignatura

- Preparar a los agentes educativos en los contenidos y tratamiento metodológico vinculado con la actividad que realiza, en especial en la vinculación con la vida práctica, así como el componente formativo que atiende.
- Coordinar entre los agentes educativos y los maestros de cada grupo aquellas actividades que debe dirigir cada agente.
- Precisar y preparar a los agentes educativos para el empleo de la tecnología y bibliografía a emplear.
- Realizar las actividades metodológicas de este nivel para asegurar la preparación de todos los agentes educativos que intervienen en el currículo institucional.

Claustro

- Tomar acuerdos encaminados a solucionar los problemas en el orden de la formación integral aún se presentan.
- Valorar la efectividad del trabajo metodológico a partir de los resultados del proceso docente-educativo, destacando los logros y deficiencia fundamental haciendo referencia aquellas acciones que dieron cumplimiento al currículo institucional.

CONCLUSIONES

El estudio investigativo, que se presenta, reveló como problemática que son insuficientes las acciones que se diseñan articulando los niveles organizativos del trabajo metodológico para la planificación, ejecución y control del currículo institucional. Constituyen sustentos teóricos y metodológicos siguen los principios del enfoque

histórico-cultural y las transformaciones curriculares que se proponen en el actual experimento del III perfeccionamiento.

La sistematización de experiencias permitió constatar la veracidad del problema investigado y elaborar como respuesta educativa una propuesta de acciones metodológicas para la preparación de los agentes educativos en función del currículo institucional, llevados a cabo en los niveles organizativos del trabajo metodológico. En esta propuesta, se precisan las acciones a desarrollar para las diferentes fases del currículo institucional, así como el empleo de la tecnología, transitando por los niveles organizativos del trabajo metodológico.

La investigación aporta sus resultados al proyecto “Perfeccionamiento del sistema educativo cubano, que desde el curso escolar 2014-2015 se lleva a cabo en instituciones del país.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, A. (2014). *Teoría y práctica curricular*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

Colectivo de autores (2016). *Cartas al maestro*. Cuba: *Impresión ligera*

Castro, F. (1986). Entrevista concedida a Jeffrey Eliot y Mervin DY Mally, sobre múltiples temas, económicos, políticos e históricos en Nada podrá detener la marcha de la Historia. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Política.

Castro, F. (1993). *Discurso Clausura del Congreso de Educación y Cultura*. Ciudad de La Habana. Cuba: Ed Educación en Revolución.

Castro, F, 2002. *Discurso pronunciado por en el acto de inauguración de la Escuela Experimental «José Martí»*. Ciudad de La Habana Vieja, Cuba: el 6 de septiembre. S/e, en formato digital.

Castro, F. (2003). *Acto de clausura del Congreso Pedagogía*. Ciudad de La Habana. Cuba: S/e, en formato digital.

Castro, F. (2013). *Discurso pronunciado en el acto de clausura del Congreso de Pedagogía 2013*. La Habana, Cuba: Pedagogía 2013.

Guevara, E. (ed.1989). *Los retos de la transición socialista*. En *Los retos de la transición socialista Tomo II*. Ciudad de La Habana, Cuba: Centros de estudios sobre América pensar al Che, Ed José Martí.

Colectivo de autores (2017). *Plan de estudio*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

García, G. y Caballero, E. (2016), *Profesionalidad y Práctica pedagógica*. La Habana. Cuba: Ed Pueblo y Educación.

ICCP (2012). *Teoría curricular para el perfeccionamiento*. CD-ROM. La Habana, Cuba: S/e, en formato digital.

Marx, C. (1886). *Carta a Annenkov. 28 de diciembre de 1846*. La Habana, Cuba: Ed José Martí.

Martí, J. (1883). *Obras Completas*. Ciudad de La Habana. Cuba: La Habana. Cuba, S/e, en formato digital, p.281.

Martí, José. 1883. *Obras Completas*. p.397. La Habana. Cuba: S/e, en formato digital.

Mesa, N. (2015). *Currículo y didáctica en el bachillerato cubano*. La Habana, Cuba: Ed. Educación Cubana.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA DAR RESPUESTA PEDAGÓGICA AL ESCOLAR CON DÉFICIT DE ATENCIÓN

Autora: Dayana Cordero Otero, dayi791@nauta.com.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”,

RESUMEN

Para poder avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos y todos los escolares incluidos que presentan discapacidad, se precisa, además de potenciar las condiciones que favorecen los procesos educativos en la escuela común, identificar las barreras que existen en el propio sistema educativo para el aprendizaje y participación de estos. Dándole seguimiento a lo expuesto anteriormente se puede afirmar que uno de los mayores problemas en las escuelas inclusivas es que los docentes no tienen una adecuada preparación para trabajar con escolares incluidos. Estos últimos pueden presentar diferentes problemáticas en el aprendizaje, entre ellas el déficit de atención. La presente investigación irá dirigida a esta problemática con el objetivo de proponer un programa de orientación que contribuya a la preparación del docente para la atención al escolar con déficit de la atención. Se da inicio planteando que los docentes no emplean acciones y/o alternativas adecuadas para motivar al escolar durante la realización de las tareas docentes y no las diversifican, para evitar que se distraiga; por lo que la investigación se sustenta en los fundamentos teórico- metodológicos sobre el déficit de atención. Como punto de partida se realizó un diagnóstico, los resultados que este arrojó fueron la insuficiente preparación por parte de los docentes. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y se realizaron técnicas psicológicas al escolar. Con la aplicación del programa se constataron resultados parciales que muestran avances en el conocimiento de las características de la atención y el tratamiento para atender su déficit. Además, se preocupan por el establecimiento de estrategias que propicien una motivación activa en los procesos en que participa el escolar.

Palabras claves. Inclusión educativa, discapacidad intelectual, déficit de atención, orientación a docentes

SUMMARY

In order to move towards a more inclusive school culture, which responds to the diversity of educational needs of all and all enrolled schools that have disabilities, it is necessary, in addition to promoting the conditions that favor the educational processes in the common school, to identify the barriers that exist in one's own educational system for the learning and participation of these. Following up on the above, it can be affirmed that one of the biggest problems in inclusive schools is that teachers do not have adequate preparation to work with included students. The latter may present different problems in learning, including attention deficit. The present investigation will be directed to this problematic one with the objective of proposing an orientation program that contributes to the preparation of the teacher for the attention to the scholar with deficit of the attention. It begins by stating that teachers do not use actions and / or appropriate alternatives to motivate the student during the performance of teaching tasks and do not diversify, to avoid being distracted; so the research is based on the theoretical-methodological foundations on attention deficit. As a starting point a diagnosis was made, the results that this showed were the insufficient preparation on the part of the teachers. Theoretical, empirical methods were used and psychological techniques were applied to the scholar.

Keywords: educational inclusion, intellectual disability, deficit of attention, guidance teachers

INTRODUCCIÓN

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.

Para poder avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos los escolares, incluidos los que presentan discapacidad, se precisa, además de potenciar las condiciones que favorecen los procesos educativos en la escuela común, identificar las barreras que existen en el propio sistema educativo para el aprendizaje y participación de todos y de todas.

Uno de los mayores problemas en las escuelas inclusivas es que los docentes no tienen una suficiente preparación para trabajar con escolares incluidos. Estos últimos

pueden presentar diferentes problemáticas en el aprendizaje entre ellas el déficit de atención.

La atención es un factor muy importante para que la información llegue hasta el cerebro y, posteriormente, quede retenida. Esta es selectiva, y no se puede prolongar indefinidamente. Es preferible mantenerla en un plazo corto de tiempo y volver sobre ella tras un período de descanso.

Es muy común que los escolares se dispersen y no estén atentos a las tareas que deben realizar. Esta situación en la escuela conlleva a que se pierdan la explicación del docente y su aprendizaje sea más lento, que en la casa sean regañados por no hacer las tareas que le son encomendadas.

El docente debe ser de los primeros en abordar a escolares con problemas de atención y generalmente se encuentra que las herramientas de solución que conocen se han agotado, otras de las que emplean no consiguen los resultados que él espera y algunas en ocasiones parecen estar descontextualizadas. Por tal motivo, frente a esa realidad y con la intención de mejorar los niveles de trabajo de los docentes en las escuelas se diseñan alternativas y modalidades de orientación por parte del psicopedagogo que pueden ser aplicados en el trabajo con los escolares que presentan Trastorno por Déficit de Atención (reconocido por TDA).

En la escuela primaria “Manuel Ascunce Domenech”, durante la práctica laboral investigativa, la autora de la presente investigación realizó la observación a clases, aplicó una entrevista a docentes, encuesta a una especialista y técnicas psicológicas al escolar. Se pudo determinar que el escolar impresiona poca perseverancia ante actividades que requieran de esfuerzo intelectual con respecto a sus potencialidades, lo que pueda estar asociado a sus bajos niveles de concentración de la atención, pues se distrae fácilmente con el menor de los ruidos y cuando no conoce el objetivo de las actividades orientadas, se muestra cansado y molesto a los compañeros. Esto, unido a la situación de gráficas ópticas semejantes s por z, y g por b al leer y al escribir n por m.

A partir de las consideraciones anteriores se proyecta el siguiente objetivo: proponer un programa de orientación que contribuya a la preparación del docente para la

atención al escolar con déficit de la atención de la escuela primaria Manuel Ascunce Domenech.

Desarrollo

Durante mucho tiempo la atención del hombre ha sido objeto de análisis por especialistas clínicos, pedagogos, psicólogos etc.; fenómeno que hoy sigue provocando cuestionamientos en el área de las ciencias.

Definen la atención como:

La tendencia de la actividad psíquica de su concentración sobre un objeto que tiene para la personalidad determinada significación.

Es la capacidad para centrarse de manera persistente en un estímulo o actividad concretos, mediante esta capacidad se dirige la actividad mental hacia un objeto o acción.

Para Rubinstein (1982, citado Arbieta):

La atención modifica la estructura de los procesos psicológicos, haciendo que estos aparezcan como actividades orientadas a ciertos objetos, lo que se produce de acuerdo al contenido de las actividades planteadas que guían e desarrollo de los procesos psíquicos, siendo la atención una faceta de los procesos psicológicos. (p.1)

La atención del ser humano según plantea González (1995):

Expresa su orientación hacia algo. Es la condición imprescindible del reflejo selectivo de algún objeto dentro de un conjunto de objetos que actúan sobre el sistema nervioso del hombre en un momento dado. La atención se expresa en la concentración de la personalidad sobre algo. (p.147)

De las definiciones anotadas con anterioridad, la autora de la investigación concluye en términos generales que la atención es una fase de los procesos psicológicos, en síntesis, la atención es dirigir los sentidos hacia alguna acción, objeto o situación. Es la capacidad que tiene el ser humano para entender una actividad o tarea que realiza

durante un largo periodo de tiempo. Es la capacidad para concentrarse en actividades de larga duración y la preparación para la acción.

También se resalta la importancia de lo que plantea el autor López y García, (2004):

el niño ha de adquirir los mecanismos atencionales básicos, así como emplear estos de una manera estratégica para regular su actividad .pues bien este proceso es gradual , evolutivo; y es importante tener en cuenta esto porque: Dependiendo de la edad del niño los mecanismos atencionales están más o menos desarrollados. Cuanto más pequeño es un niño menor número de habilidades atencionales posee'. (p.23)

Como se puede valorar, la atención de los niños es gradual y depende de factores, como la edad y su desarrollo cognitivo, es importante que los docentes tengan en cuenta que todo escolar lleva su propio proceso de aprendizaje, y que la atención se trabaja y se madura con la experiencia y con el tiempo.

Es por ello que los escolares con falta de atención, casi siempre y en un alto porcentaje tienen dificultades en áreas básicas como lo son, el lenguaje, la escritura y las matemáticas, áreas de difícil desarrollo y en el que los docentes presentan más fallas en el momento de hacer los aprendizajes más significativos y llamativos, sobre todo para los escolares que lo presentan.

Muchos especialistas del tema en cuestión plantean que se distinguen dos formas de atención, la espontánea y la voluntaria, que se explican a continuación.

La atención espontánea: También llamada natural, fisiológica, automática, refleja o reactiva. Es la forma natural y más simple. Depende esencialmente de todos los estímulos que, procedentes del mundo exterior y del interior, impresionan al sensorio. Por esta razón se llama atención espontánea, refleja o sensorial. La atención espontánea informa a la conciencia de los hechos que ocurren en el mundo exterior y de las modificaciones y reacciones fisiopatológicas que acontecen en el organismo.

La atención voluntaria: Dirigida o atención psicológica. La atención voluntaria constituye un grado más avanzado de la atención en que la voluntad conduce a la concentración psíquica sobre un objetivo en forma sostenida por un tiempo más o

menos prolongado. La atención voluntaria, propia de todas las personas, es mucho más notoria en aquellas que tienen un adiestramiento especial: escolares, investigadores, ciertas ocupaciones donde se debe permanecer concentrado y atentamente vigilados.

Precisamente, la atención espontánea es aquella que se da inconscientemente, se dirige hacia los gustos personales y la vocación, no depende de la iniciativa del sujeto, es necesario un esfuerzo para hacerla cesar y dirigirla hacia otros objetos.

La atención voluntaria es la que requiere de esfuerzo y voluntad para atender un solo objeto de los muchos que atraen. Cesa por sí misma cuando este esfuerzo decae. Depende de la iniciativa propia. Es la atención que se dirige sobre un objeto cualquiera, que no atrae por sí mismo.

A pesar que no se ha llegado hasta la actualidad, a definir satisfactoriamente la atención dada la diversidad de criterios, la mayoría de los autores en sus intentos por lograrlo ofrecen una descripción o hablan de sus características entre las que destacan: quien se refiere a la concentración, la distribución, estabilidad y el oscilamiento como características. (Álvarez, 2004, citado por Guzmán)

El autor referido anteriormente al caracterizar la atención ofrece una serie de elementos que forman una parte importante de esta. Si no se está concentrado en una actividad, es que no se está prestando suficiente atención, ya que estas son inversamente proporcionales entre sí. Cuando se habla de distribución de la atención se refiere a la capacidad de mantener la atención en diferentes objetos, la estabilidad de la atención es mantener esta, durante un largo tiempo sobre un mismo objeto, en el oscilamiento el cambio de atención es premeditado en ocasiones causada por cansancio.

La atención al igual que la concentración está constituida por elementos que la caracterizan la hacen única. De estos componentes hacen referencia Martínez (2013), Tatman (1992), Fantie y Mirsky (1995) y Calderón (2010).

Focalizar es la capacidad de concentrar los recursos atencionales en una tarea específica y ser capaz de no prestar atención a otros estímulos distractores

Alternar es la capacidad de cambiar el foco de atención de un estímulo complejo a otro, de una manera flexible y eficaz.

Codificar es la capacidad de mantener presente una información durante un período breve de tiempo, mientras se realiza una acción o una operación cognitiva

Estabilizar es la capacidad de mantener con la misma intensidad el esfuerzo atencional durante un período de tiempo.

A criterio de la autora estos componentes son de suma importancia para trabajar la atención en los escolares. Estos componentes atencionales sugieren encontrar aspectos importantes para determinar qué tipo de atención presentan los escolares en su etapa escolar.

Es importante señalar, que un número importante de escolares que presentan dificultades significativas para concentrarse, seguir instrucciones, cumplir las normas establecidas, entre otras, son luego diagnosticados como escolares con déficit de atención. Esto sucede porque, si bien los niños y niñas nacen con este trastorno, sus síntomas usualmente se reconocen una vez que éstos comienzan la educación básica, pues en este nivel se les exige un comportamiento más estructurado, y períodos de atención y concentración cada vez más intensos.

El déficit de atención constituye uno de los trastornos del desarrollo más importantes dentro de los problemas que afectan a los escolares en sus relaciones con su entorno familiar, social y educativo. Se caracteriza por un comportamiento generalizado que presenta dificultades de atención (inatención o desatención) que, si bien está presente desde los primeros años de vida, se manifiesta con mayor claridad cuando los escolares inician su experiencia educativa formal.

El trastorno por déficit de atención es un síndrome caracterizado por aumento de la actividad de manera anormal y compulsiva, con gran inquietud y reducción de la atención, fácil distracción con posible conducta intolerable.

Este se muestra más frecuentemente en varones. Es habitual que este trastorno ocasione grandes problemas en el aprendizaje. Normalmente estas dificultades persisten durante los años de escolaridad e incluso en la vida adulta, pero en muchos

casos, con el paso de los años, existe una mejoría gradual del déficit de atención. Cuando se presentan solas, las dificultades de atención son menos evidentes y por lo tanto, resulta más difícil percibirlas, pues generalmente son las conductas hiperactivas las que llaman la atención y dan cuenta de que el escolar se encuentra haciendo otra actividad.

Si bien, las manifestaciones varían de un escolar a otro, dependiendo del género, edad, características personales, características ambientales, etc., las siguientes conductas son en general manifestaciones frecuentes:

1- Corto tiempo de atención a un determinado estímulo, situación o tarea, con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier otro estímulo que esté a su alrededor.

Si bien todos los escolares se distraen en algún momento, en estos, esta condición es permanente y por tanto muy notoria. En los escolares que aún no desarrollan el lenguaje oral, se observa que se aburren fácilmente, se ponen irritables si no encuentran uno y otro juguete a la mano, por lo que los adultos suelen tener que cambiarlos de lugar y ofrecerles mayor cantidad de juguetes o estímulos que a otro escolar.

2- Hiperactividad, inquietud manifestada por un alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilos y, cuando son más grandes, por una verbalización excesiva, en tono de voz muy alto.

Es difícil que permanezcan en su sitio como lo hace el resto de sus compañeros y compañeras. Son escolares que realizan una serie de movimientos que son innecesarios para lograr los fines de una tarea.

3- Dificultad para seguir instrucciones.

Que se manifiesta tanto en las tareas como en la adaptación a las normas de convivencia y a las reglas de los juegos. Puede dar la impresión de que no han escuchado bien.

4- Acciones precipitadas para alcanzar algo, sin evaluar las consecuencias.

Suelen ser escolares poco cuidadosos en situaciones de riesgo y por tanto, con altas probabilidades de accidentarse.

5- Conductas impulsivas tanto en lo corporal, como en lo emocional y, en la medida que adquieren el lenguaje, en lo verbal.

En general se observa que son escolares que tienen dificultades para esperar su turno, suelen adelantarse y ocupar el espacio o los juguetes de otros, aun cuando se haya reglamentado distinto, les cuesta tolerar la frustración, se enojan con facilidad cuando no se les da lo que desean y luego en las experiencias de diálogo interrumpen a compañeros y adultos sin esperar su turno.

Los escolares que presentan este trastorno con frecuencia toman una serie de conductas habituales ya con la entrada de estos a la primaria se le imponen una serie de exigencias de atención y conducta que encuentran difícil de cumplir. La excesiva actividad motora es especialmente notable en clase, puesto que el contexto es más estructurado que en el preescolar, y las exigencias, incluyen permanecer sentado realizando el trabajo como el resto del grupo.

Cuando el escolar se levanta, deambula, golpetea en el asiento o canturrea mirando por la ventana; suele desaprovechar lo que se está explicando, distrae a sus compañeros y altera la actividad académica. Pedir permiso con frecuencia para ir al baño es una manera de conseguir el cambio y el movimiento que necesita.

Una característica del trastorno por déficit de atención, es su extrema variedad frente a distintas personas y actividades, la que produce grandes oscilaciones en el rendimiento académico y en el control de la conducta. Ante estímulos novedosos, atractivos, en una relación uno a uno con un adulto que le dedica atención exclusiva o en una situación de incertidumbre los problemas pueden ser menores o no existir.

Es común que en la infancia tardía o pre adolescencia, por las dificultades mencionadas, los escolares con trastorno por déficit de atención presentan inseguridad y baja autoestima, tanto en la esfera social como en la académica y raramente reconocen sus errores.

El trastorno de déficit atencional, tiene su origen en factores ligados al desarrollo del sistema nervioso (neurobiológicos): alteraciones de la forma del sistema nervioso central (neuroanatomías) y alteraciones respecto de cómo se transmite la información por las vías nerviosas (disfunción de los sistemas de neurotransmisión).

Estos factores neurobiológicos pueden estar determinados por la herencia y/o por dificultades durante el embarazo y/o el nacimiento. Otros factores como la alimentación, la ingesta de aditivos químicos como colorantes, o el estrés, no constituyen causas.

Como se puede valorar, las causas de este trastorno se generan ya que la química del cerebro no trabaja adecuadamente. Se desconocen las alteraciones funcionales del organismo, sólo se infiere que sean trastornos de los neurotransmisores, al mejorar con fármacos que estimulan el sistema nervioso central.

Si bien los factores psicosociales y familiares no constituyen causas de origen del TDA, se ha demostrado que sí son factores determinantes en la manifestación de éste, en cuanto a su intensidad, duración y posibilidades que tendrá el niño y la niña de integrarse al proceso educativo y lograr los aprendizajes esperados.

- ✓ Un escolar con manifestaciones leves de TDA puede empeorar si carece de soporte emocional de la familia y está inserto(a) en contextos educativos sin apoyo.
- ✓ Un escolar con dificultades severas asociadas al TDA puede evolucionar positivamente si tanto la familia como el centro educativo se centran en sus fortalezas y otorgan una guía clara para mejorar su adaptación en el ámbito social, educativo y familiar.

Por tanto, el principal desafío tanto para el centro de educación, es ofrecer al escolar un ambiente educativo con tal calidad de respuestas, que las conductas de inatención, no se traduzcan en otras dificultades mayores en su adaptación social y educativa.

Todo escolar con trastorno por déficit de atención presenta un déficit cognitivo, que afecta determinados circuitos cerebrales y en consecuencia las funciones que involucran.

El trastorno por déficit de atención se caracteriza sobre todo por la presencia de síntomas derivados de problemas neurológicos que interfieren en los mecanismos de inhibición cerebral. Esto hace que los escolares con este trastorno tengan dificultades para mantener la atención focalizada y sostenida.

Cuando el escolar pierde su capacidad ejecutiva por la disfunción de su atención, se verá en su conducta las siguientes alteraciones cognitivas reflejadas en su aprendizaje escolar:

- ✓ No puede prestar atención a distintos aspectos de un problema, al mismo tiempo.
- ✓ No capta lo esencial de una situación compleja.
- ✓ No mantiene una conducta durante un cierto tiempo largo.
- ✓ No resuelve problemas de forma planificada y estratégica.
- ✓ No puede dirigir su atención de manera flexible.
- ✓ No mantiene la memoria de trabajo, es decir no logra mantener y manipular la información a corto plazo.
- ✓ Sucumbe a la distracción y a las interferencias.
- ✓ No tiene habilidad para organizar y manejar el tiempo.

Los escolares con este trastorno tienen problemas para prestar atención y para concentrarse, a pesar de intentarlo, son incapaces de escuchar correctamente, de organizar sus tareas, de seguir instrucciones complejas, de trabajar o jugar en equipo.

Es por ello que los docentes deben tener una buena preparación para trabajar con estos escolares, que tengan conocimientos sobre el TDA y de esta forma lograr una mejor atención por parte de los escolares y se pueda dar una respuesta aceptada a sus necesidades. Por esta razón tiene gran significado la orientación brindada por parte del psicopedagogo profesional a los docentes

La labor orientadora del psicopedagogo juega un importante papel en todos los contextos educativos ya que la función de este es apoyar y orientar la acción formal educativa en la escuela y la informal dentro de la familia. El psicopedagogo profesional cumple con diferentes funciones pero la de trascendental importancia es la orientadora.

Autores como, Martínez (2001), Bermúdez citado por Otaño (2012), García (1960) han realizado numerosas investigaciones acerca de la orientación.

Con un planteamiento integrado, Martínez (2001) señala que la orientación es:

proceso de ayuda continua y sistemática, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo personal, social y de una carrera, que se realiza a lo largo toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales). (p.8)

Según Bermúdez (2012, citado por Otaño, s/f.):

La orientación es la relación de ayuda que establece el orientador con otra u otras personas con el objetivo de facilitarles la toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas que no han podido resolver, sea porque carecen de recursos para su solución o de posibilidades actuales para hacerlo. (p.2)

La autora de la investigación asume esta última definición por ser la más perfeccionada ya que orientación es la relación de ayuda que brinda una persona a otra ya sea profesional o no, para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea, a tomar decisiones adecuadas y difíciles. Esta ayuda les sirve de guía a personas en alguna cuestión esencial.

La orientación tiene gran importancia para el crecimiento y desarrollo humano, en un momento determinado se pueden encontrar en situaciones que pueden entorpecer el curso normal de la vida, de la actividad que se realiza, de una estabilidad psíquica, y no se tiene en ese momento los recursos para encontrar solución o dar una salida al problema.

La orientación posee tres etapas que se varan a continuación:

La primera es el **diagnóstico**, en esta se caracteriza a los sujetos y los contextos de actuación mediante la aplicación de diferentes métodos y técnicas. Esto permite determinar la problemática a solucionar. Se proyectan pronósticos futuros y se determina la posible alternativa a utilizar

Mediante la **orientación**, se realiza la modelación, diseño y puesta en práctica de la alternativa seleccionada, así como la valoración de los resultados obtenidos con su aplicación

Por último se proporciona un **seguimiento** que es la etapa de valoración de la solución de la problemática determinada, la retroalimentación y el inicio de una nueva etapa de diagnóstico

En el sistema educativo actual, existen alternativas de orientación que se presentan a continuación:

- ✓ Acciones
- ✓ Proyecto de orientación
- ✓ Estrategia
- ✓ Programa de orientación

Los estudios de orientación educativa demuestran la diversidad de definiciones de programa y de orientación. Tales análisis conducen a la prevalencia de elementos comunes y de rasgos que los distinguen necesariamente. Entre los especialistas que han importado a estos referentes se encuentran Repetto (1987), Collazo (2001), Zamora (2007).

Plantea Zamora (2007):

Un programa dirigido a la orientación en la edad escolar es un instrumento teórico – operativo que orienta, guía y contextualiza el arte de orientar en función de la concepción del hombre que queremos formar (...) de las necesidades de los sujetos a quien va dirigido y los recursos factibles para su operacionalización. (S/p.)

Los programas de orientación pueden encaminarse a la estimulación sustentada en la relación de ayuda y/o al desarrollo de las potencialidades de las personas a través de un sistema de acción. La elaboración de programas de orientación es una tarea profesional del orientador. Su diseño, instrumentación, ejecución y seguimiento es un proceso nacional que parte del análisis y la reflexión. Va transformándose en actividad para coordinar, agrupar, integrar, sensibilizar y dar forma orgánica a un conjunto de decisiones y acciones según el contexto estudiado, en un plazo determinado, con un grupo y situación concreta.

A partir de las consideraciones anteriores, se puede plantear que el programa de orientación debe tener cierta flexibilidad para poder adecuarlo a cada situación, con los recursos concretos y teniendo en cuenta las características de las instituciones educativas, los docentes, y las propias de los escolares.

Los programas de orientación pueden encaminarse a la estimulación sustentada en la relación de ayuda y/o al desarrollo de las potencialidades de las personas a través de un sistema de acción. La elaboración de programas de orientación es una tarea profesional del orientador. Su diseño, instrumentación, ejecución y seguimiento es un proceso nacional que parte del análisis y la reflexión. Va transformándose en actividad para coordinar, agrupar, integrar, sensibilizar y dar forma orgánica a un conjunto de decisiones y acciones según el contexto estudiado, en un plazo determinado, con un grupo y situación concreta.

Desde la recopilación de fundamentos teóricos consumada, se realizó un estudio de caso para comprobar la preparación del trabajo del docente en el escolar LYHR con déficit de atención de la escuela primaria Manuel Ascunce Domenech, donde se utilizaron métodos como:

- ✓ Observación a las actividades de los docentes del escolar con déficit de atención
- ✓ Encuesta a la Especialista en Pedagogía- Psicología
- ✓ Visitas a clases de Lengua Española y Educación Física
- ✓ Entrevista a algunos de los docentes del escolar con déficit de atención
- ✓ Técnica del tachado
- ✓ Técnica de Percepción de diferencias
- ✓ Test de atención
- ✓ Prueba pedagógica
- ✓ Dibujo libre
- ✓ Entrevista a la familia

✓ Visita al hogar

Se pudo determinar que el escolar impresiona poca perseverancia ante actividades que requieran de esfuerzo intelectual con respecto a sus potencialidades, lo que pueda estar asociado al déficit de atención, pues se distrae fácilmente con el menor de los ruidos y cuando no conoce el objetivo de las actividades orientadas se muestra cansado y molesta a los compañeros.

Generalizando, se ratificó que los docentes no tienen suficiente preparación para trabajar con el escolar incluido, ya que no cumplen con la respuesta educativa específica, pues estas estrategias son insuficientes para trabajar con el escolar, propician poca motivación en las clases, los docentes no tiene los recursos teóricos - metodológicos para dar respuesta a la necesidad de atención del escolar con discapacidad intelectual, ni dominan las características de la atención.

Para dar solución a esta problemática se propone un programa de orientación dirigido a la transformación de esta situación, con respecto al docente con el propósito de potenciar la atención del escolar con déficit de atención de la escuela primaria Manuel Ascunce Domenech. Tabla # 1

Tema	Objetivo de cada actividades	Actividades	Forma de organización
1- El déficit de atención en los escolares con deficiencia intelectual	Caracterizar el déficit de atención en escolares con deficiencia intelectual a partir de la conceptualización y la determinación de sus funciones	¡Déficit de atención! ¿Un problema?	Conferencia

	Ejemplificar el papel del docente en la atención a escolares con déficit de atención	¿Cómo lo hacemos?	Clase practica
	Modelar acciones que contribuyan a la preparación del docente acerca del déficit de atención en escolares con deficiencia intelectual	Consejos para mejorar el déficit de atención en escolares con deficiencia intelectual	Taller

Tabla #1: Programa de orientación a docente

CONCLUSIONES

A modo de conclusión:

Mediante los fundamentos teóricos- metodológicos expuestos anteriormente se pudo profundizar sobre el tema de investigación, el déficit de atención que constituye uno de los trastornos del desarrollo más importantes dentro de los problemas que afectan a los escolares en sus relaciones con su entorno y el programa de orientación a docentes para trabajar con escolares con este trastorno. Este es de suma importancia, pues, mediante el los docentes tendrán recursos para enfrentar problemáticas de TDA que se exponen en el presente y futuro en su práctica pedagógica y en la vida cotidiana. De esta forma podrán lograr una mejor atención a los escolares, un mayor aprovechamiento por parte de estos en los estudios y puedan dar una respuesta acertada a sus necesidades.

Por esta razón para la autora esta investigación es de gran interés, ya que permite que los docentes obtengan una mayor noción sobre el trastorno abordado y desarrollen sus conocimientos en torno al tema.

Se presenta un programa de orientación, respecto al docente con el propósito de potenciar la atención del escolar con déficit de atención de la escuela primaria Manuel Ascunce Domenech, cuyos resultados parciales en su aplicación muestran avances en el conocimiento de las características de la atención y el tratamiento para atender su déficit. Además, se preocupan por el establecimiento de estrategias que propicien una motivación activa en los procesos en que participa el escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rubinstein. (1982). Psicología de la atención para padres y profesionales. La atención. En <https://www.psicopedagogia.com>. Citado por Arbieta, K. 2002

Gonzales, V. [et.al]. (1995). Psicología para educadores. Playa, Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación

López, C. García, J. (2004). Problemas de atención en los niños. Madrid: Editorial Pirámide

Álvarez, (2004). Trabajo de grado. Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2° de la escuela Isabel de castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas. Citado por Guzmán, M.L. (2016)

Martínez, M (2013), Tatman (1992), Fantie y Mirsky, (1995), Calderon A, (2010). Trabajo de grado. Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2° de la escuela Isabel de castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas. Citado por Guzmán, M. (2016)

Martínez, O. (2001). Orientación Educativa en la escuela Básica. Una Propuesta de Cambio. Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación. Caracas. UNA.

Bermúdez, R. (2012). En La orientación y el asesoramiento labor fundamental del Psicopedagogo. Citado por Otaño, O., 2012.

Zamora, E. (2007). ISSN1806-5821. Publicado en on line. Recuperado de: <http://www.cienciasecongreso.org> . Caracas. Venezuela.

Bibliografía

Antunez, B. C. (2011). *¿ Como ayudar al niño con trastornos por deficit de atencion e hiperactividad?* Recuperado de: www.pedagogiamagna.com.

Collazo, B. (2001). *La orientcion. La actividad pedagogica: que personal debe formar parte del programa de orientacion.* Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación .

Cubero, C. M. (enero- junio de 2002). *Niveles de intervencìon en el aula para la atencìon a escolares con trastornos de la atencion.* San Pedro de Montes de Oca , Costa Rica: S/e .

Gutierrez, A. G. (2011). *Orientacion Educativa* . Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion.

López Soler, C. G. (2010). *Problemas de atencion en los niños*. S/l: Editorial Piramide .

Marín, A. (2003). *El trastorno por deficit de atencion* . S/l: S/e, en formato digital.

Marvacio, M. d. (2014). *Dificultades de atencion en el aula: aportes de la psicopedagogia*. S/l: S/e, en formato digital.

Morris, R. B. (2012). *La orientacion y el asesoramiento labor fundamental del Psicopedagogo*. S/l: S/e, en formato digital.

Paulina Goday Lenz, J. D. (2008). *Guia de apoyo tecnico- pedagógico nesecidades educativas especiales enel nivel de educacion parvularia*. Santiago de Chile, Chile: Edicion Técnico Pedagógico.

Rodriguez, E.,y Salines, M. M. (2006). *La escuela y el trastorno por dèficit de atenciòn con/sin hiperactividad*. Madrid, España: S/, en formato digital.

SISTEMATIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DISCONTINUOS EN QUÍMICA ORGÁNICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA Y AGRONOMÍA

AUTORES: MSc. Onelia Adriana Alarcón Santos
Dr.C. Mario Hernández Pérez
Lic. Galia Lavastida Pérez

Universidad de La Habana

RESUMEN

Este artículo es la sistematización de los resultados obtenidos por los autores en investigaciones realizadas durante cinco años, derivadas del proyecto “*La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la*

lengua española y la lengua inglesa” asociado a un Programa Nacional, que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana. Su impacto social se revela en la contribución a la competencia comunicativa y la sistematización científica del enfoque asumido, en lengua española y lengua inglesa de los estudiantes de las carreras de Agronomía y Medicina Veterinaria y Zootecnia y en la elevación del desempeño profesional de los docentes que imparten la asignatura. El objetivo del trabajo es sistematizar los resultados obtenidos por la aplicación de la comprensión de textos discontinuos en las clases de Química Orgánica de los estudiantes de las carreras de Agronomía y Medicina Veterinaria y Zootecnia. En cada ejercicio se señalan los objetivos, los contenidos (sistemas de conocimientos, habilidades y valores), método, medio, forma de organización de la enseñanza y forma de evaluación. Se tuvieron en cuenta diferentes tipos de ejercicios, de reconocimiento, reproductivos y de generalización para aplicarlos en seminarios o en el estudio independiente.

Palabras claves: disciplina Química, textos discontinuos, enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, eficiencia académica

SUMMARY

This article is the systematization of the results obtained by the authors in research carried out over five years, derived from the project “The application of the cognitive, communicative and sociocultural approach in the teaching-learning of the Spanish language and the English language” associated with a Program National, which is developed in the Faculty of Pedagogical Sciences of the Agrarian University of Havana. Its social impact is revealed in the contribution to the communicative competence and the scientific systematization of the approach assumed, in Spanish and English language of the students of the degrees of Agronomy and Veterinary Medicine and Zootechnics and in the elevation of the professional performance of the teachers who they teach the subject. The objective of the work is to systematize the results obtained by the application of the understanding of discontinuous texts in the classes of Organic Chemistry of the students of the degrees of Agronomy and Veterinary Medicine and Zootechnics. In each exercise the objectives, contents (knowledge systems, skills and values), method, medium, form of organization of education and form of evaluation are indicated. Different types of exercises, recognition, reproductive and generalization were taken into account to apply them in seminars or in independent study.

Keywords: Chemical discipline, discontinuous texts, cognitive, communicative and sociocultural approach; academic efficiency

INTRODUCCIÓN

La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la Química Orgánica, acerca la enseñanza de la lengua española y la lengua inglesa, al uso real que se hace de ambas, en las clases de esta asignatura. Así se pone de manifiesto la unidad entre el pensamiento y el lenguaje, teniendo en cuenta

que tienen lugar procesos cognitivos y comunicativos, a la vez, que se propicia el desarrollo sociocultural de los alumnos.

Dentro de las líneas directrices específicas del contenido de la Química, se destaca su lenguaje. Este es el medio utilizado en la enseñanza de la asignatura, para el estudio de las sustancias y la relación que se establece entre su estructura química, sus propiedades y aplicaciones que priorizan en el centro de atención las reacciones químicas (Castillo, 2006).

Los antecedentes de los resultados que se presentan se vieron desde la VII Conferencia de Ingeniería Agrícola (Alarcón y Hernández, 2013). Los autores afirman que el estudiante universitario de primer año de la carrera Medicina Veterinaria y Zootecnia carece de las herramientas para la comprensión, de los textos discontinuos que son propios de la Química, razón por la cual los resultados docentes se ven afectados. Una de las razones de tal comportamiento puede ser que en los niveles precedentes no aparece lo suficientemente explícito ni tratado en una gran extensión en los programas vigentes de la Química.

La investigación realizada durante cinco años pertenece al 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 UNAH, asociado al Programa Nacional “Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo”.

Su impacto social se revela en la contribución a la formación de los estudiantes de las carreras de Agronomía y Medicina Veterinaria y Zootecnia; a la elevación del desempeño profesional de los docentes que imparten la asignatura, el desarrollo del trabajo científico estudiantil, de la competencia comunicativa y la sistematización científica del enfoque asumido, en lengua española y la lengua inglesa.

El **objetivo** del trabajo es sistematizar los resultados obtenidos por la aplicación de la comprensión de textos discontinuos en las clases de Química Orgánica de los estudiantes de las carreras de Agronomía y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Desarrollo

Mucho se ha insistido sobre la responsabilidad de cada docente universitario, con independencia de la asignatura que imparta, en el empleo de la lengua materna así como la contribución al dominio de la lengua inglesa en aras de una adecuada competencia comunicativa por parte de los futuros profesionales.

Alarcón y Hernández (2017) realizan una propuesta que se caracteriza por una concepción interdisciplinar entre la química y la lengua materna, basada en el enfoque cognitivo-comunicativo-sociocultural. La misma centra la atención en la simbología química la cual constituye un elemento importante para la comprensión de las reacciones químicas, aspecto medular para la asimilación de los contenidos de la asignatura.

Pudo constatarse que una de las habilidades más afectadas fue la formulación de ecuaciones químicas a partir de la no comprensión de la relación existente entre el estudio de las sustancias y las reacciones químicas en su aspecto cualitativo y cuantitativo y la esencia de la reacción química que es el reordenamiento y modificación de las partículas. Esto obstaculiza la comprensión del fenómeno químico en tanto la representación de las reacciones químicas, mediante ecuaciones químicas, constituye uno de los cinco conceptos primarios a partir de los cuales se conforma el enrejado conceptual de la asignatura (Castillo 2006).

En consecuencia, es importante tener en cuenta la diversidad de textos discontinuos (Zayas, 2007). Esto se debe a que los textos discontinuos son representaciones icónicas de datos con organizaciones diferentes: listas, formularios, gráficos o diagramas, etc. (Alba, 2011).

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2014) es un referente teórico-metodológico que permite fundamentar la posición de los autores, para propiciar que los estudiantes demuestren sus conocimientos lingüísticos y discursivos, en la comprensión de los textos discontinuos propios de la asignatura Química Orgánica.

En la propuesta, el aprendizaje se realiza por aproximación reflexiva, mediante relaciones lexemáticas como hiponimia y antonimia, así como el dominio del uso de prefijos y sufijos, en el vocabulario de la asignatura, siempre para llegar a generalizaciones.

Una estrategia para la comprensión de los textos discontinuos empleados en la clase de Química puede conllevar a la apropiación de habilidades generales que conducen a la formación de un pensamiento teórico. Esas habilidades generales están relacionadas con acciones intelectuales: la observación, la descripción, la determinación de las cualidades (generales, particulares y esenciales), la comparación, la clasificación, la ejemplificación, entre otras (Calcagno, 2016).

La estrategia vincularía la utilización de métodos reproductivos y productivos, con el predominio de estos últimos. Los procedimientos didácticos, a seguir como un sistema, implican la atención tanto, a lo externo del proceso, entendido esto como la organización de la clase, o los medios de enseñanza, como a los procedimientos que promuevan el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, la inducción, la deducción, la demostración, la búsqueda de las causas y de las consecuencias, la búsqueda de la esencia.

Especial atención se le da a la evaluación para comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se deberán propiciar actividades que estimulen la autoevaluación por los estudiantes, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros. Como resultado de la investigación, se aplican un conjunto de indicadores, agrupados en las dimensiones de la variable comprensión de los textos discontinuos en Química Orgánica.

Tomando estos referentes teóricos, se sugiere que ante cada texto discontinuo empleado en clases de Química Orgánica debe seguirse el siguiente algoritmo para su comprensión, según Alarcón, Hernández y Lavastida (2018):

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 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.
4. Establecer relaciones semánticas, al nombrar los compuestos estudiados o al representar y aplicar propiedades aprendidas, a las reacciones químicas características (se manifiesta la hiponimia y antonimia).

A continuación, se muestran dos ejemplos de trabajo con los textos discontinuos uno en lengua materna y otro con el uso del idioma inglés (Alarcón et al., 2018; Alarcón, Lavastida y Hernández, 2019).

El primer ejemplo se relaciona con el estudio de los carbohidratos, específicamente, los monosacáridos, lo cual se corresponde al tema 2 del programa analítico de la asignatura.

Objetivo: Identificar las formas anoméricas de la glucosa a partir del reconocimiento de la distribución de los diferentes grupos funcionales presentes en su estructura.

Contenidos:

Sistema de conocimientos: Estructura y función de los monosacáridos. Estructura abierta o de Fisher. Estructura cíclica o de Haworth. Formas anoméricas

Sistema de habilidades:

Identificar los grupos funcionales presentes en la glucosa

Representar las estructuras de la glucosa

Explicar la Mutarrotación a través del equilibrio tautomérico cíclico.

Interpretar la relación estructura función reacciones químicas de la glucosa I.

Sistema de valores: Responsabilidad, honestidad, amor por la profesión

Método: trabajo independiente

Medio: diapositivas

Forma de organización de la enseñanza: clase práctica

Forma de evaluación: individual

En la figura 1, se representa la D-glucosa que es un monosacárido y algunas de las funciones orgánicas básicas, estudiadas en el tema que le precedió.

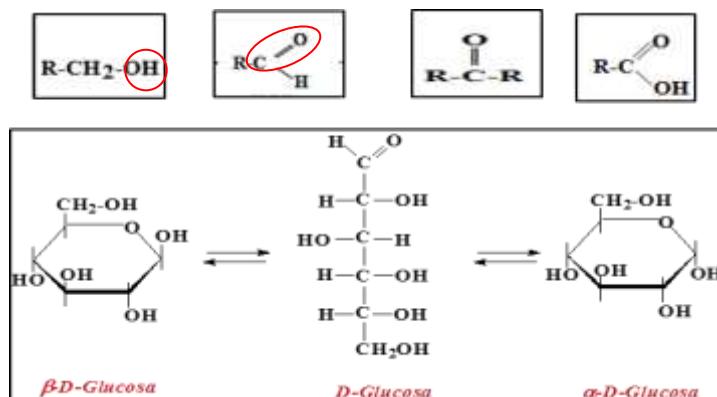


Figura 1. Representación de la Glucosa en las estructuras de Fisher y Haworth.

Relación con grupos funcionales de otros compuestos

El profesor debe orientar a los estudiantes observar la figura 1. A partir de la observación, se indica que comparen las estructuras representadas teniendo en cuenta:

- Composición química
- Grupos funcionales presentes
- Disposición de esos grupos funcionales
- Relaciones entre los diferentes compuestos

Los estudiantes deben reconocer en la glucosa los grupos funcionales hidroxilo y carbonilo presentes en alcoholes y aldehídos estudiados con anterioridad. Deberán inferir que una reacción química característica será la adición nucleofílica, por la presencia del grupo carbonilo en el carbono 1. Además, apreciará el equilibrio que se establece entre la estructura lineal D-Glucosa y los anómeros α y β de las estructuras cíclicas, a la vez que, relacionarán este proceso con la mutarrotación, otra propiedad de los monosacáridos.

El segundo ejemplo propicia la posibilidad de desarrollo de habilidades en idioma inglés. Se relaciona con el estudio de las proteínas, lo cual se corresponde al tema 3 del programa analítico de la asignatura.

Objetivo: Relacionar elementos de la estructura y función de las proteínas a través de ejercicios escritos y orales en lengua inglesa.

Contenidos:

Sistema de conocimientos: Estructura y función de las proteínas, en la lengua extranjera. Dimensiones de la lengua (lexical, gramatical, funciones comunicativas, fonética)

Sistema de habilidades: Comprensión de lectura, Escritura, Expresión oral

Sistema de valores: Responsabilidad, honestidad, amor por la profesión

Método: trabajo independiente, práctico-consciente

Medio: material impreso

Forma de organización de la enseñanza: clase práctica

Forma de evaluación: individual

El profesor debe orientar a los estudiantes observar la figura. 2

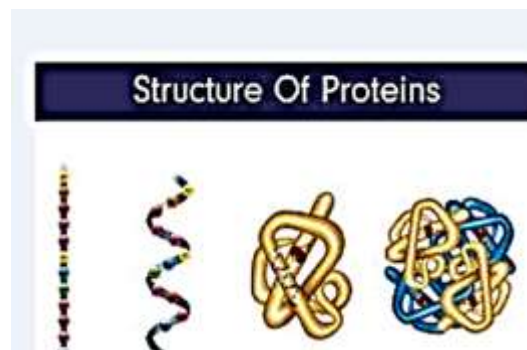


Figura 2. Representación de la estructura de las proteínas

A partir de la observación, se indica que comparen las estructuras representadas teniendo en cuenta:

- Composición química
- Grupos funcionales presentes

- Disposición y número de las cadenas
- Relación entre las diferentes representaciones
- Interpretación del uso dado a los diferentes colores empleados

Además, se orienta realizar los siguientes ejercicios en lengua inglesa.

1. Match molecular structure and its characteristic:

a) Primary	_____ large-scale assembly
b) Secondary	_____ multimeric structure
c) Tertiary	_____ long-range folding
d) Quaternary	_____ sequence
e) Supramolecular	_____ local folding

2. Complete the ideas about proteins functions and their structural elements:

Proteins single _____ formed by _____.

There are _____ different amino acids.

A peptide is a _____ of _____

The three dimensional structure of a protein is determined by its amino acid _____.

The function of a protein is determined by its _____.

Estos ejercicios pueden emplearse en las clases prácticas dedicadas al estudio de los aminoácidos y proteínas. Igualmente, pueden ser parte de examen de premio de la Química Orgánica. Contribuyen a consolidar las funciones de estos compuestos y establecer las relaciones entre la estructura y la función de las proteínas.

Con estos ejemplos, se pretende la apropiación de habilidades generales lo cual conduce a la formación de un pensamiento teórico. Se coincide con Calcagno (2016) en que algunas de estas habilidades generales son las relacionadas con acciones intelectuales: la observación, la descripción, la determinación de las cualidades

(generales, particulares y esenciales), la comparación, la clasificación, la definición, la explicación, la ejemplificación, entre otras que se emplearon al asumir esta metodología.

En cuanto al método, para el logro de los objetivos se deben vincular métodos reproductivos con productivos, procurando, el predominio de los últimos. En unidad dialéctica con los métodos, se encuentran los procedimientos didácticos, que deben constituir un sistema, y que atiendan no únicamente a lo externo del proceso (la organización de la clase o la utilización de medios de enseñanza); sino que profundicen en lo interno; es decir, en procedimientos que promuevan el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, la inducción, la deducción, la demostración, la búsqueda de las causas y de las consecuencias, la búsqueda de la esencia.

Los resultados comparativos entre los estudiantes de las carreras de Agronomía y Veterinaria demuestran que los estudiantes tienen dificultades para comprender los textos cuyo carácter no es lineal los cuales deben relacionar con conocimientos previos para interpretar los signos e íconos empleados, lo que afecta de manera considerable los resultados académicos, a pesar de los avances observados en las habilidades de comprensión. Estos resultados fueron analizados a través del comportamiento de tres dimensiones y sus respectivos indicadores.

La primera dimensión es conceptual y se refiere a la relación entre el reconocimiento de los textos discontinuos (forma) y la significación química (contenido) En este caso, los indicadores serán en el plano oral la escucha comprensiva y la adquisición de un vocabulario que demuestre el dominio de los contenidos.

En la dimensión procedimental, que se demuestra en la realización de las tareas, se observan como indicadores la expresión de la relación de los significados estructura /función/ propiedad /reacción según la intención y la finalidad comunicativas. Se emplea el lenguaje de la ciencia con precisión y se desarrolla una comprensión crítica y creadora del contenido del texto. Esto lo pueden demostrar los estudiantes con el trabajo independiente y en la realización de exámenes orales o escritos.

La tercera dimensión actitudinal potencia en los estudiantes la manifestación coherente de actitudes en la actuación profesional en los contextos, según el año académico. Son sus indicadores la manifestación de una actitud de respeto hacia el idioma materno, en los diversos contextos; una actitud positiva hacia el cuidado del medio ambiente y al uso racional de los reactivos químicos como un componente de la competencia profesional.

Según Caamaño (2018), actualmente, se concede a los contextos el papel de contenido estructurante. Así, los contextos dejan de ser simples elementos de orientación y motivación y se convierten en contenidos curriculares de pleno derecho.

De otro lado, las reformas curriculares, enfatizan en la adquisición de competencias y la necesidad de generar mejores niveles de alfabetización científica, entendida como la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos que le permitan al estudiante desenvolverse en su cotidianidad, para enfrentar y resolver problemas de esta (Parga y Piñeiros, 2018).

Estas apreciaciones son coincidentes con las de Ferrera, Méndez y Sosa (2018) que conciben que para comprender la asignatura es determinante interpretar las reacciones químicas representadas, mediante la escritura de fórmulas condensadas (de reactivos y productos) y balanceo de los elementos químicos, como procesos en los que se obtienen unas sustancias a partir de otras.

Por otra parte, Galleguillos et al. (2019) señalan que los estudiantes de Medicina Veterinaria poseen un nivel de reprobación promedio, en torno al 25% en los últimos años. Asocian dichos resultados, tanto a la comprensión de los contenidos como a una baja motivación por la asignatura. Este porcentaje de reprobación es relevante en primer año, ya que los estudiantes que no logran alcanzar el objetivo de la asignatura ni desarrollan las competencias necesarias, ven dificultado su aprendizaje de los procesos químicos y biológicos involucrados en las asignaturas posteriores.

CONCLUSIONES

Se sistematizan aspectos derivados de la aplicación de un algoritmo de trabajo para la comprensión de los textos discontinuos en Química Orgánica impartida a estudiantes de las carreras de Agronomía y Medicina Veterinaria en la Universidad Agraria de La Habana.

Los referentes teóricos y metodológicos se basan en la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la química en su conexión con el uso de la lengua española y la lengua inglesa, por ser un problema transdisciplinar; pues se asume que la lengua es eje transversal del currículo, donde son nodos los procesos de comprensión, análisis y construcción de los textos, discontinuos.

Se proponen tres dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal con sus respectivos indicadores en el desarrollo de habilidades de comprensión de los textos discontinuos en el que las macrohabilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir; y los componentes académico, laboral, investigativo y el extensionista son las vías de tal desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, O. y Hernández, M. (2013). *La competencia comunicativa de estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria en la asignatura Química Básica y Orgánica. VII Conferencia de Ingeniería Agrícola AgrIng.* Universidad Agraria de La Habana, San José de las Lajas. Cuba. ISBN: 978-959-16-1367-7.

Alarcón, O. y Hernández, M. (2017). Comprensión de textos discontinuos en química orgánica. *Revista Villena*, Vol.3 (2), 1-8.

Alarcón, O., Hernández, M. y Lavastida, G. (2018). *Textos discontinuos en Química Orgánica: su comprensión.* En J.C. Arboleda (Ed.), *Libro de investigación: Educación y Pedagogía Cuba 2018. Parte IV Ponencias REDIPE Cuba (UNAH)* (pp. 85-99). Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia-New York, EE UU: Editorial REDIPE.

Alarcón, O. Lavastida, G. y Hernández, M. (2019). *Ejercicios en idioma inglés para la comprensión de los textos discontinuos en Química Orgánica y Bioquímica.* En Tendencias actuales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y su evaluación. Simposio llevado a cabo en *I Conferencia Científico – Metodológica “Lengua-Pinar 2019”*, Centro de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Cuba.

Alba, S. (2011). *Textos continuos y discontinuos.* Recuperado de: <http://haciendolatarea11.blogspot.com/2011/11/textos-continuos-y-discontinuos.html>

Caamaño, A. (2018). Enseñar química en contexto: un recorrido por los proyectos de química en contexto desde la década de los 80 hasta la actualidad. *Educación Química*. 29 (1), 21-54. doi: 10.22201/fq.18708404e.2018.1.63686.

Calcagno, M.I. (2016). *Didáctica desarrolladora* En *Educación hoy*. Miradas perspectivas y desafíos. Recuperado de:

<https://mariainescalcagno.wordpress.com/2016/07/18/didactica-desarrolladora>

Castillo, M. (2006). Los principios didácticos para la enseñanza de la química, su aplicación en la disciplina química orgánica. *Revista Cubana de Química*, XVIII, (2), p. 45 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4435/443543704017.pdf>

Ferrera, T., Méndez, N. y Sosa, P. (2018). La reacción química en el bachillerato: una propuesta didáctica. *Educación Química*. Vol. 29 (4), pp.79-91. Doi: 10.22201/fq.18708404e.2018.4.63474.

Galleguillos, M., Osorio, M.,Álvarez, N. Caamaño C., González, P., Barbagelata, M., Manríquez, G. y Adarmes, H. (2019).Implementación de Taller de Aprendizaje Activo en Aulas masivas para potenciar el rendimiento académico en Química, en estudiantes de Medicina Veterinaria de primer año. *Educación Química*. Vol.30 (2) 90-99 doi:10.22201/fq.18708404e.2019.2.65067.

Parga, D. y Piñeiros, G. (2018).Enseñanza de la química desde contenidos contextualizados. *Educación Química*. Vol. 29 (1), pp.55-64. Doi: 10.22201/fq.18708404e.2018.1.63686.

Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*, 58 (enero-junio) (pp. 32-46) Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165004>

Zayas, F. (2007). *Algunos ejemplos de textos discontinuos*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/felipezayas/textos-discontinuos-301807>

ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN ESCOLARES INCLUIDOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Autora: Arlen Piñero Concepción, arlen2004@nauta.cu

Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez",

RESUMEN

Si se habla de educación para todos, se habla de inclusión, de atención a la diversidad; no solo desde el respeto, sino además desde su concepción como fuente de riqueza, como una oportunidad brindada para el aprendizaje. Más allá de la discapacidad que tenga una persona, tiene aprendizajes que aportar en la escuela, en la familia y en la comunidad; lo que demuestra la igualdad y solo desde ese punto de vista se trabajará por un sistema educativo inclusivo que garantice la igualdad de oportunidades para todos, independientemente de sus condiciones personales, económicas, sociales o culturales. Ello se hace aún más necesario en escolares diagnosticados con discapacidad intelectual en inclusión socioeducativa que presentan dificultades en desarrollo de la atención. Para obtener resultados satisfactorios con estos escolares es importante la preparación psicopedagógica que debe poseer el docente mediante la orientación que reciba, sobre todo del especialista en Pedagogía-Psicología. Es por ello que la investigación se dirige a la propuesta de un programa de orientación a docentes para el desarrollo de la atención en escolares en inclusión socioeducativa diagnosticados con discapacidad intelectual; lo que toma como punto de partida el diagnóstico inicial realizado que reflejó insuficiencias en esa preparación y se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos relacionados con el tema de investigación. Hasta la etapa en que se presenta esta ponencia, se aprecia la transformación paulatina de los docentes lo que se revierte en el desempeño de su labor educativa con estos escolares.

Palabras claves: inclusión educativa, discapacidad intelectual, atención, orientación a docentes

SUMMARY

If one speaks of education for all, one speaks of inclusion, of attention to diversity; not only from respect, but also from its conception as a source of wealth, as an opportunity provided for learning. Beyond the disability that a person has, he has lessons to contribute in school, in the family and in the community; what demonstrates equality and only from that point of view will work for an inclusive educational system that guarantees equal opportunities for all, regardless of their personal, economic, social or cultural conditions. This becomes even more necessary in schoolchildren diagnosed with intellectual disability in socioeducational inclusion who present difficulties in developing care. In order to obtain satisfactory results with these schoolchildren, it is important the psychopedagogical preparation that the teacher must possess through the guidance he receives, especially from the specialist in Pedagogy-Psychology. That is why the research is aimed at the proposal of a teacher orientation program for the development of care in schoolchildren in socio-educational inclusion diagnosed with intellectual disability; which takes as its starting point the initial diagnosis made that reflected inadequacies in that preparation and is based on the theoretical-methodological foundations related to the research topic. Until the stage in which this paper is

presented, the gradual transformation of teachers is appreciated, which is reversed in the performance of their educational work with these schoolchildren?

Keywords: educational inclusion, intellectual disability, attention, guidance to teachers

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha escrito, publicado y discutido en torno al tema de la inclusión socioeducativa, 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 un paradigma en un gran número de países, e incluso en algunos constituye política de los sistemas educativos y parte de sus normativas y leyes.

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. Para lograrlo debe tener las condiciones necesarias que potencien el desarrollo máximo posible de su personalidad, de acuerdo a sus características y necesidades.

Como respaldo a esta teoría, en Cuba, la inclusión socioeducativa se ha convertido paulatinamente en paradigma para el sistema educativo. Se habla entonces de una escuela en la que se le brinde educación con calidad a todos, abierta a la diversidad. Por ello es necesario buscar las alternativas para su alcance, en niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, con vistas al logro de su desarrollo y socialización de acuerdo a sus características y el contexto educativo en que se desarrolle. Por interés de la investigación se encauzará el estudio a escolares en inclusión socioeducativa diagnosticados con discapacidad intelectual.

Dentro del complejo funcionamiento de la actividad cognoscitiva de los escolares con discapacidad intelectual, la atención constituye uno de los mecanismos que muchas veces se presenta con mayores dificultades.

Sin embargo, en la práctica laboral investigativa realizada por la autora en la escuela primaria “5 de noviembre” del municipio Melena del Sur, se constató mediante la aplicación de diferentes métodos investigativos; la insuficiente preparación de los docentes para el desarrollo de la atención en escolares con discapacidad intelectual lo

que se refleja en: insuficiente información y conocimiento sobre la atención y su proceso de desarrollo y el diseño de las actividades que realizan con los escolares, no siempre da respuesta a las necesidades que estos poseen, ni se realizan con la sistematicidad suficiente.

Al tomar como punto de partida que todas las personas pueden aprender y desarrollarse cuando existen las condiciones favorables que propicien el aprendizaje, se pretende el logro del siguiente objetivo: proponer un programa de orientación a docentes de la escuela “5 de noviembre” en Melena del Sur, para el desarrollo de la atención en escolares en inclusión socioeducativa diagnosticados con discapacidad intelectual.

Desarrollo

En correspondencia con el enfoque actual de la Educación Especial en Cuba, se comprende la educación de escolares con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no discapacidad; como una política educativa en cualquier contexto, el cual trasciende el marco de las instituciones de Educación Especial; lo que constituye uno de sus principales logros. Haber garantizado durante más de 50 años el acceso de todos a la educación y haber puesto a su disposición los recursos materiales y humanos necesarios para integrarlos a la sociedad en igualdad de derechos y deberes, explica la nobleza de esta obra.

Sin embargo, no se puede dejar de reconocer los nuevos enfoques que se han gestado frente al modelo de atención educativa, donde sustancialmente han influido las transformaciones económicas y sociales en las que está inmersa la sociedad. Al reconocer los nuevos enfoques, se enfatiza en la manera diferente de considerar la atención educativa a los escolares con NEE y de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje sin apartarse de las ideas que la educación de estos sujetos, como política del Estado Cubano, precisa. Independientemente de las situaciones que generen las NEE en estos escolares, son iguales a las intenciones de su formación como ciudadanos para integrarlos a la sociedad y evitar todo vestigio de exclusión social, que se relaciona fundamentalmente con la pérdida o negación de sus derechos esenciales como seres humanos y que oscurecen su ciudadanía social.

El término de inclusión educativa surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los escolares, en vez de que sean estos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él.

Desde mediados de los años 80 y principios de los 90 del pasado siglo se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y personas con deficiencias que luchan contra la idea de que la educación especial, contraria a la integración escolar, estuviera encerrada en un mundo aparte, dedicada a la atención reducida de los escolares clasificados como deficientes o con necesidades educativas especiales. Como paso previo a la inclusión, en Estados Unidos se generó un movimiento denominado Regular Education Initiative (REI), cuyo objetivo era la inclusión, en la escuela común, de los escolares con algunas deficiencias. Los trabajos de sus principales exponentes delinearon la necesidad de unificar las educaciones especiales y regular en un único sistema educativo, en la que se criticaba la ineficacia de la primera.

REI luchó por la reestructuración de la educación especial y su desaparición como una educación compensatoria, y por la recuperación de tantos escolares que, por pertenecer a un grupo étnico minoritario, estuvieran inmersos en ella, a pesar que una minoría sugirió el mantenimiento de la educación especial por separado. A finales de los años 80 y principios de los 90 aparece, como continuación de ese movimiento en el contexto norteamericano, el movimiento de integración escolar en otras partes del mundo, y asociado a este, el movimiento de la inclusión.

Los representantes de este movimiento se propusieron realizar una redefinición del concepto de necesidades educativas especiales y la necesidad de un cambio de paradigma. Se reconoció también que las dificultades que experimentan algunos escolares en el sistema de enseñanza, son consecuencia de determinadas formas de organizar la escuela y de las maneras de enseñar delineadas por ella.

Esto fomentó el surgimiento y defensa de la llamada inclusión educativa en medio de la contradicción entre el pensamiento existente sobre las NEE y, por otro lado, la crítica a

las prácticas de educación en general. Esta orientación de la educación adquiere un carácter internacional avalado, entre muchas otras cosas, por las acciones que se realizan por los organismos internacionales como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a favor de que la educación llegue a todos los niños en edad escolar.

Todos los movimientos progresistas que se gestan en la América Latina de hoy están en función de la integración como condición indispensable para lograr sociedades inclusivas; ello conduce paulatinamente al tránsito de sus sistemas educativos hacia la práctica de la inclusión educativa.

La inclusión es un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Los docentes deben aplicar este concepto en el aula y la escuela. El aula constituye un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre escolares y docentes, en el que todos los participantes se benefician de la diversidad de ideas, gustos, intereses, habilidades y necesidades de todos, al igual que de la variedad de experiencias de aprendizaje.

La inclusión favorece el desarrollo de los escolares con discapacidad y también del resto del grupo. En particular, promueve actitudes de respeto y tolerancia que deben prevalecer en la sociedad. En Cuba, la inclusión educativa es entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, y que propicia la incorporación a la vida sociolaboral y la preparación para contribuir a su transformación.

Diversos autores han investigado acerca del tema. En el ámbito internacional puede referenciarse a Echeita (2003), Peter, Johnstone y Ferguson (2005), Duk (2007), Blanco (2016). En los escenarios cubanos puede mencionarse a Pérez (2011); Borges, Orosco (2014); Borges, Leyva, Zurita, Demósthene, Ortega y Cobas (2016). Estos estudios, fundamentan la necesidad social de la inclusión educativa, si se aspira al desarrollo máximo posible de los escolares con NEE y su inserción social como sujetos útiles, productivos y creativos.

Por la forma en que argumenta el derecho que tiene todo sujeto a la educación, por la contribución de esta a su desarrollo personal y de la sociedad en que vive y convive; se asume la definición de inclusión educativa que ofrecen, Borges y Orosco (2014) cuando plantean que:

En Cuba la inclusión educativa 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. (p.14)

La inclusión educativa es una forma específica de entender la educación y el currículo como elementos mediadores dentro de la teoría educativa y la práctica social desde la escuela. No está centrada en el tipo de escuela, sino en el alcance que tienen los objetivos socioeducativos por todos. Es un proceso que inicia en la familia y en la institución, con el propósito de hacer valer el derecho a la educación de los niños con discapacidad, y en el que participa el docente; así como especialistas de apoyo del programa para la integración educativa y directivos.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva.

Por otra parte, y según la lógica del pensamiento actual; no podría haber calidad sin inclusión, ya que, si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto conduce a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas.

Se habla de una escuela inclusiva como aquella que identifica las barreras para el aprendizaje y la participación para luego minimizarlas, a la vez que maximiza los recursos que apoyan ambos procesos. No se centra únicamente en las necesidades de los escolares; sino que reflexiona sobre los planteamientos del contexto escolar. Ofrece a todos oportunidades educativas y ayudas para su progreso. Promueve ambientes de

aprendizaje que capaciten a todos los escolares para participar en una enseñanza lo más individualizada posible. La diversidad no se percibe como un problema, sino como una riqueza para todos. Desarrolla valores inclusivos compartidos por la Comunidad Educativa. Educa en la diferencia, donde se da a conocer la particularidad de cada uno. Educa en el respeto, reconocimiento y valor de la diversidad.

En la escuela inclusiva cubana, todos los escolares necesitan de una educación adaptada a sus necesidades. Por eso, lo que se hace en Cuba es ubicar responsablemente a los escolares que tienen NEE asociadas a discapacidades, en aquellas instituciones educativas que son capaces de dar respuesta a sus necesidades mediante una educación de calidad. Entre otras posiciones que sirven de fundamento a esta concepción está el reconocimiento de que la diversidad en los grupos de clases es inevitable, aun cuando se intenten formar grupos homogéneos después de una clasificación de sus integrantes y la separación o reubicación de los supuestos escolares distintos.

La inclusión socioeducativa en Cuba implica continuar la realización de esfuerzos entre todos hacia objetivos comunes, es coordinar acciones, no es asumir concepciones que no se ajusten a la práctica educativa cubana y que solo pueden estigmatizar; es acoger a todos los ciudadanos y proporcionarle a cada uno de ellos el derecho inalienable de pertenecer a un grupo y de no ser excluido, es no separar, marginar o apartar a alguien de otras personas, ni segregarlos por pertenecer a una “minoría” en medio del grupo de sujetos que forman la mayoría.

En el estudio que han realizado diferentes autores y especialistas se ha reconocido la necesidad de crear determinadas condiciones para lograr con éxito, en la práctica educativa, la inclusión socioeducativa (Machín, 2006.pp.19-20). Ellas son: cambios de actitud de la población hacia los escolares con NEE, preparación del profesorado, limitación de la masividad en las aulas, fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela.

Como se analizó con anterioridad, los escolares que se encuentran en inclusión socioeducativa, pueden presentar un talento en específico que los sitúa por encima de los demás, sin embargo, existen también los que presentan algún tipo de

discapacidad, ya sea físico-motora, psíquica o intelectual. Por interés de la investigación, se profundizará en la discapacidad intelectual, para lo que se presentarán los resultados obtenidos en la sistematización realizada por la autora y que constituyen fundamentos para la posible solución a la problemática planteada.

La discapacidad es parte de la condición humana. Casi todas las personas tendrán una discapacidad temporal o permanente en algún momento de sus vidas, y los que sobrevivan y lleguen a la vejez; experimentarán cada vez más dificultades de funcionamiento. La mayoría de los grupos familiares tienen algún integrante discapacitado, y muchas personas que no lo son asumen la responsabilidad de apoyar y cuidar a sus parientes y amigos con discapacidad.

Discapacidad es un término que ha sufrido cambios en su conceptualización en el transcurso de los años y resultados de investigaciones realizadas; y más que autores, han sido organizaciones las que han definido sus significados. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la conceptualiza como “término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Cáceres, 2001. P.76).

Según el criterio de la autora esta definición aporta aspectos significativos al concepto de discapacidad, ya que rebasa los límites de una concepción estática, en la que sólo se tenía en cuenta la condición de salud de la persona; a una concepción dinámica, en la que también los factores ambientales y personales jugarán un rol esencial. Se reconoce el contexto social como factor determinante en la discapacidad de una persona.

Según la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), (1980), la discapacidad es un proceso evolutivo no fijo y una noción relativa y variable en función del contexto y entorno. Si se reducen las deficiencias, se desarrollan las aptitudes o se modifica el entorno; la situación de discapacidad cambia.

El conocimiento y las actitudes son factores ambientales importantes que afectan a todas las esferas de la prestación de servicios y la vida social. Sensibilizar y erradicar las actitudes negativas son, a menudo, los primeros pasos para crear ambientes más

accesibles para las personas con discapacidad. El uso de imágenes y lenguaje negativos, los estereotipos y los estigmas con profundas raíces históricas persisten para las personas con discapacidad de todo el mundo. Generalmente se equipara a la discapacidad con la incapacidad lo que puede conducir a que se trate a las personas con discapacidad en forma negativa.

La discapacidad abarca desde el niño que nace con un problema congénito como puede ser la parálisis cerebral, y el soldado joven que pierde una pierna por la detonación de una mina terrestre, hasta la mujer de mediana edad con artritis severa o el adulto mayor con demencia, entre otros. Las condiciones de salud pueden ser visibles o invisibles; temporales o de largo plazo; estáticas, episódicas o degenerativas; dolorosas o sin consecuencias. Cabe advertir que muchas personas con discapacidad no se consideran a sí mismas como personas con mala salud.

Existen tipos comunes de discapacidad: sordoceguera, física, cognitiva, de aprendizaje, trastornos emocionales o de comportamiento, daño cerebral traumático, trastornos de espectro autista; aunque pueden clasificarse en tres grandes grupos diferenciados entre sí: discapacidades físicas, discapacidades sensoriales y discapacidades psíquicas. Dentro del tercer grupo se encuentra el retraso mental o discapacidad intelectual (DI) la cual siempre ha sido objeto de estigmas.

Según la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AADID): “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. La discapacidad intelectual se origina antes de los 18 años” (Luckasson et al., 2002, p.9).

De esta manera, se usa el término discapacidad intelectual para diagnosticar a una persona que presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento SUMMARYo, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia, como también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria. Dicha definición evalúa a la persona con un enfoque multidimensional (capacidad intelectual, conducta adaptativa, participación, interacción

y red social, salud y contexto), supera las dificultades de la evaluación única de las habilidades adaptativas.

En la base de toda discapacidad intelectual, existen limitaciones en el funcionamiento cognitivo de la persona originadas por distintos factores causales, de orden personal o ambiental, que pueden ejercer su acción en diferentes momentos, más o menos críticos, del desarrollo del individuo. Los factores causales pueden tener orígenes genéticos, del embarazo, del parto, de la primera infancia, socio-culturales.

En la DI, aparte de la capacidad intelectual (CI), hay otras áreas que pueden verse afectadas, como la psicomotricidad, la labilidad emocional, la atención-concentración, la orientación espacial y la conciencia de la propia discapacidad. Es necesario tener presente que las necesidades del alumnado con DI sobrepasan el estricto marco curricular, especialmente aquel que presenta necesidades de apoyo extensos o generalizados, sobre todo en lo referente a su desenvolvimiento social, a su autonomía, a su vida en el hogar y en la comunidad, así como a aquellos aspectos vinculados a factores personales, tales como las necesidades socio-emocionales.

Como se ha analizado con anterioridad la DI se caracteriza por un retraso en el desarrollo del funcionamiento intelectual y dificultades en el funcionamiento social adaptativo. De acuerdo con la gravedad del retraso en el funcionamiento intelectual, las dificultades en el funcionamiento adaptativo y social y el CI; las clasificaciones psiquiátricas describen cuatro niveles de gravedad: profunda, grave, moderada y leve.

La discapacidad intelectual de un individuo no es una entidad fija e incambiable. Es modificada paulatinamente por el crecimiento y desarrollo biológicos del individuo y por la disponibilidad y calidad de los apoyos que recibe; es una interacción constante y permanente entre este y su ambiente. La tarea primordial es la detección de las limitaciones y de las capacidades, en función de su edad y de sus expectativas futuras, con el único fin de proporcionar los apoyos necesarios en cada una de las dimensiones o áreas en las que la vida de la persona se exprese y se expone.

Es la atención, como proceso cognitivo básico, la más implicada y de mayor participación en la selección de los estímulos necesarios para la supervivencia y respuesta oportuna a las demandas del medio. Sin embargo, no siempre la atención

opera de manera oportuna, motivo por el cual se altera y trae consigo dificultades en actividades escolares, lúdicas, laborales, familiares, haciéndose necesaria su evaluación e intervención.

La atención como proceso psíquico se halla asentada en la interacción que se produce entre elementos de la corteza cerebral y elementos subcorticales; estos entran en actividad mediante una serie de mecanismos particulares que regulan la capacidad de la conciencia de concentrarse en tal o cual fenómeno de la realidad. Para que la corteza pueda realizar dicho proceso necesita en primer lugar, ponerse en estado de actividad; es decir se debe encontrar en estado de excitación, por lo tanto, la primera estructura involucrada será el sistema reticular activante, el mismo que permite que la corteza cerebral alcance el estado de vigilia activa.

Estos cambios implican necesariamente que los centros cerebrales alcancen diferentes niveles de excitabilidad neuronal, estados que a su vez son regulados por el tálamo y el sistema hipocámpico; los mismos que van a permitir que las neuronas especializadas, inicien la discriminación de estímulos provenientes de la realidad externa. Esta excitabilidad genera focos intensos de fijación que inhiben a elementos y estímulos menos necesarios; este proceso de inhibición recíproca determina la aparición de los denominados focos de atención.

De las definiciones consultadas que han sido ofrecidas por autores como Luria (1975), Pinillos (1975), Ruiz-Vargas (1982), De Vega (1984), Gallegos y Gerosteguis (1990), Tudela(1992), Kaplan (1996), García- Sevilla (1997), Rosselló (1998), Reátegui (1999), Ballesteros (2002), Téllez (2006), Ríos-Lago, Muñoz y Paúl, 2007; la autora asume la definición de los últimos autores mencionados ya que caracteriza a la atención como un proceso activo, no estático que mantiene un objetivo determinado basado en las experiencias, los motivos, el contexto donde se refleje y otros.

La atención es un proceso que se ve influenciado por lo aprendido con anterioridad, lo que guía el foco atencional; a su vez, en ella influyen aspectos motivacionales y expectativas que pueden modificar la estructura psicológica de la atención. Como todo proceso tiene rasgos que lo caracterizan. Ellos son orientación, focalización, concentración, ciclicidad, intensidad y estabilidad. Según los criterios de los autores

García y Rosselló (1997), la atención puede clasificarse en externa e interna; voluntaria e involuntaria; visual y auditiva; selectiva, dividida y sostenida.

La atención es un proceso dinámico central, más que un resultado de una filtración automática, que evalúa constantemente las necesidades derivadas de la ejecución de tareas y varía en función del esfuerzo mental que requiere la actividad, las capacidades del sujeto y la motivación e interés. Cuando el nivel de demanda es excesivo, el procesador central decide qué tareas deben recibir más atención, entre las que se encuentran los estímulos novedosos, los que están en movimiento y los que más interesan al sujeto.

En lo que se refiere a los niveles básicos, alerta o vigilancia y atención sostenida, motivación e intereses, sueño, fatiga, dificultad de la tarea, atractivo de la tarea, ruido y estímulos distractores, luminosidad del aula, estilo del docente; son factores que ayudan o dificultan al mantenimiento de la atención. Además, existen fluctuaciones en los niveles atencionales: la atención sostenida disminuye a lo largo del día y también a lo largo de la realización de las diferentes tareas; de ahí que resulte necesario establecer periodos de descanso.

La estimulación de la atención favorece los procesos de aprendizaje. Se ha comprobado que realizar ejercicios atencionales durante unos minutos antes del inicio de la clase; mejora directamente la calidad de la atención y las funciones ejecutivas, y tras un año académico, se aprecia una mejora importante de la actividad cerebral.

Para entender el papel fundamental de la atención en el proceso de aprendizaje, se debe conocer su proceso general de desarrollo. En la edad escolar (etapa en que se centra la investigación), este proceso aún se encuentra en desarrollo, por lo mismo, no será extraño notar que algunos o incluso la totalidad de ellos, en relación con sus condiciones sociales, familiares o personales; muestren estados de atención dispersa, originados, no en un proceso patológico, sino en el normal proceso de aprender socialmente a controlar la propia conducta.

El proceso de aprendizaje debe considerar como elemento fundamental el proceso de desarrollo de la atención en el escolar, ya que dicha atención solo se conforma en su forma superior socialmente y que cuenta como eje central para dicha conformación con

la actividad. Al ser cualitativamente diferente de la atención involuntaria, la atención voluntaria, como forma superior del comportamiento será un elemento que deberá desarrollarse en el aprendizaje social, convirtiéndose de la misma manera en una importante herramienta psíquica para el desarrollo de este mismo aprendizaje.

Existen diferentes alternativas a emplear por los docentes para contribuir al desarrollo de la atención en los escolares, con énfasis en aquellos diagnosticados con DI, incluidos en aulas de enseñanza general. Entre ellas puede mencionarse: no rodear a los escolares de distractores; el ambiente debe ser, además de tranquilo, ordenado y agradable, centrar la atención en una actividad, dirigirla a las tareas que en ese momento son relevantes; y no atender a varias cosas a la vez, pues no se hará ninguna en su totalidad ni en forma correcta.

Otros elementos son: el uso de técnicas de respiración, relajación muscular, etc, el empleo de estrategias cognitivas como la técnica conocida con el nombre de “STOP” o “Parada de pensamiento”, o focalizar la atención a otro tipo de pensamientos, los pasatiempos: sopa de letras, encontrar diferencias entre dos dibujos, crucigramas, etc., la ejecución de juegos. Los que más estimulan la atención son los puzzles, el juego del Veo-veo (en habitaciones, en cuentos, en cuadernillos de publicidad, en el coche, etc.). Juegos de estrategia. En general, todos ellos (dominó, damas, cartas, ajedrez, etc.) estimulan la atención y la realización de actividades mentalmente complejas y estimulantes en libros especializados y/o talleres de estimulación mental.

En lo referido a la orientación, pueden citarse a diferentes autores que la han estudiado y definido. De ellos se consultan a Jones (1964), Johnston (1977), Martínez (1980), Figuera y Gallego (1996), Bisquerra y Álvarez (1998), Molina (2001) Sánchez (2014), Collazo (1998) y Del Pino (2000), entre otros; pero se asumen las de Collazo (1998) y Del Pino (2000), ya que los elementos que aportan constituyen fuertes referentes para la continuación de la presente investigación.

Orientar es un proceso que dirige una persona debidamente capacitada, donde se establecen relaciones de ayuda en diferentes áreas o esferas de la vida, lo que facilita que el sujeto se conozca a sí mismo el medio que lo rodea, para que resuelva problemas inherentes de la vida cotidiana, donde realice responsablemente elecciones,

tome decisiones y proyecte su vida con un adecuado equilibrio entre su salud mental, física y medioambiental.

La concepción de orientación que se plantea tiene que concebir el diagnóstico como un proceso continuo y participativo, que incluya no solo una valoración de las deficiencias del docente (como tradicionalmente se hace); sino de los elementos positivos y negativos, de todo el sistema que influyen en el cumplimiento de los objetivos educativos.

En el ámbito escolar, es un proceso que se puede programar y dirigir, pero sólo se realiza mediante la autodeterminación del orientado, que en el tema que se investiga es el docente, que se responsabiliza con sus decisiones en un ambiente de libertad y espontaneidad y con la conciencia y responsabilidad que el marco social demanda.

Puede desarrollarse en una u otra dirección del crecimiento, es por ello que se habla de áreas de orientación: personal, grupal, educativa, familiar, comunitaria, sexual y profesional. Se planifica (en función de su objetivo y su expresión subjetiva y grupal) para un periodo relativamente largo (por ejemplo, un ciclo o un curso) o a corto plazo (tal vez una o dos entrevistas para ayudar al docente a asumir un rol o tomar una decisión). Por eso se puede estructurar en acciones puntuales, insertadas en la actividad cotidiana del docente; programas de orientación, integrales o dirigidos a áreas particulares; estrategias integrales para todo un curso escolar o a más largo plazo.

La orientación como proceso se realiza mediante tres etapas: diagnóstico, orientación y seguimiento. En la escuela cubana actual existen cuatro alternativas de orientación a desarrollar: acciones, **programa de orientación**, proyecto de orientación y estrategias de intervención.

El programa de orientación es alternativa efectiva para todo aquel que encuentre en él, una vía para solucionar un problema determinado; ya que en éste se pueden realizar infinitudes de acciones que ayuden al que lo aplica; a mejorar o eliminar un problema determinado. A partir de la sistematización teórica realizada se realiza un estudio de caso, considerado método de excelencia en la labor del especialista en Pedagogía-Psicología, al escolar RLM para lo que se emplearon otros métodos como: al escolar: Dibujo de la familia, prueba pedagógica, sociograma, completamiento de frases, test de

atención; a la Directora de la escuela: encuesta; a la familia: encuesta, visita al hogar; a los docentes: análisis del producto de la actividad, observación a clases, encuesta.

Este escolar está diagnosticado con discapacidad intelectual con alto nivel de afectación en el desarrollo de la atención; cambia constantemente de actividad, manifiesta intranquilidad excesiva ajena a su voluntad, es por ello que prefiere las actividades que se relacionan con el deporte; en las pasivas le resultan muy difícil porque se cansa con rapidez sin poder controlar sus impulsos. Por estas razones incumple con algunas normas de comportamiento y presenta grandes dificultades en el aprendizaje.

Los docentes que influyen de forma directa en el escolar, no están lo suficientemente orientados para la labor educativa a desarrollar con el escolar ya que no poseen la suficiente información y conocimiento sobre la atención y su proceso de desarrollo; por lo que las actividades que realizan con los escolares, no siempre da respuesta a las necesidades que estos poseen, ni se realizan con la sistematicidad suficiente. De ahí que se decide el diseño y puesta en práctica de un programa de orientación a los docentes para el desarrollo de la atención en escolares con DI en inclusión socioeducativa; estructurado como se muestra en la Tabla 1.

Hasta el momento en que se presenta este trabajo se han aplicado las acciones del tema I y mediante la observación a clases se ha podido apreciar en los docentes un mayor conocimiento de las dificultades que presenta el escolar y qué alternativas puede aplicar en su labor educativa. Por lo que es aspiración de la autora que se obtengan resultados superiores una vez que se concluya INTRODUCCIÓN a la práctica del programa de orientación.

Tabla 1: Programa de orientación a docentes

Temas	Objetivo de cada actividad	Actividades	Formas de organización
I-El desarrollo de la atención en escolares con discapacidad intelectual	Analizar los fundamentos que posibilitan el diagnóstico de escolares con discapacidad intelectual. Caracterizar la atención y	La discapacidad intelectual. Sus principales manifestaciones.	conferencia seminario

	su influencia en el aprendizaje escolar	La atención como proceso fundamental para aprendizaje escolar	
II-Atención educativa a escolares con DI en condiciones de inclusión.	La inclusión socioeducativa de escolares con DI Caracterizar a los escolares con DI en inclusión socioeducativa Modelar posibles alternativas para el desarrollo de la atención en escolares con DI en inclusión socioeducativa	La inclusión socioeducativa: una necesidad del mundo actual ¿Cuáles son las características psicopedagógicas de los escolares con DI? Alternativas para el desarrollo de la atención en escolares con DI en inclusión socioeducativa	mesa redonda taller taller

CONCLUSIONES

La inclusión socioeducativa constituye una realidad en la educación cubana actual, que parte de la necesidad de ver a los escolares diagnosticados con discapacidad intelectual; como seres capaces de aprender, de ser útiles en una sociedad que dedica recursos y esfuerzos a su educación, a su formación.

Si de educación con calidad se habla, hay que puntualizar el rol fundamental que juega el docente en consonancia con la labor del resto de los agentes socializadores que intervienen en el proceso de inclusión socioeducativa. Ello deviene en la orientación adecuada que requieren los docentes para el desarrollo de la atención en estos escolares, por ser uno de los procesos más afectados en los diagnosticados con discapacidad intelectual insertados al proceso de inclusión socioeducativa.

Se propone un programa de orientación dirigido a los docentes para el desarrollo de la atención en escolares incluidos con discapacidad intelectual, cuyos resultados parciales en su aplicación reflejan cambios en el desempeño de los docentes, revertidos en un aprendizaje con calidad en los escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges, S. Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.

Cáceres, C. (2004). *Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión teórica de las propuestas de la OMS*. Tenerife, Islas Canarias. España: Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de La Laguna. Tenerife, Islas Canarias. España.

Collazo, B. y Puente, A. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Del Pino, J.L. Más, M. (2011). *La orientación educativa y la facilitación del desarrollo en el contexto escolar*. Ciudad de La Habana, Cuba. En formato digital.

Egea, C. Sarabia, A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Ciudad de La Habana, Cuba. En formato digital.

Machín, R. (2011). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: Selección de temas para los docentes*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación

Pérez, G. (2011). *La intervención socioeducativa*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/32289941> / Intervención socioeducativa en el aula escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, M. (s. a). *Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación*. Universidad Pública de Navarra.

Bouchoux, H. (2012). *Los desafíos de la política socioeducativa: Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Política Socioeducativa.

Collado, H. (2013). *Situación Mundial de la Discapacidad*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Echeita, G. Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Madrid, España. En formato digital.

Padrón, A.R. Fernández, A. (s. a) *Orientación Educativa 2*. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

EL PROCESO DE ATENCIÓN A LA PSICOMOTRICIDAD EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Autores: MSc. Bismay Lago Blas, bismay@unah.edu.cu
Dr.C. Aileen Diaz Bernal, aileen76@unah.edu.cu
Dr. C Nereida Piñeiro Suárez, nereydaps@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

En la carrera de Educación Infantil, se trata el tema del desarrollo psicomotriz como uno de los de los aportes para lograr en el niño un desarrollo global. Este desarrollo psicomotriz, en las escuelas ordinarias se trata desde un cariz educativo y preventivo, puesto que el objetivo es ayudar a prevenir algunas de las dificultades que puedan desarrollarse, ya sean de comportamiento o aprendizaje. Para dar respuesta a las necesidades de alumnos con discapacidades múltiples, heterogénea bien marcadas por afectaciones o problemas de desarrollo graves y permanentes, que limitan e impiden el desarrollo de las áreas afectadas generadas por diversos trastornos, se debe dirigir la atención hacia la estimulación multisensorial.

Palabras clave: desarrollo psicomotriz, la estimulación multisensorial, alumnos con discapacidades múltiples

THE PSYCHOMOTRICITY CARE PROCESS IN THE SPECIAL EDUCATION LICENSE

SUMMARY

In the Early Childhood Education career, the issue of psychomotor development is treated as one of the contributions to achieve global development in the child. This psychomotor development, in ordinary schools, is treated from an educational and preventive aspect, since the objective is to help prevent some of the difficulties that may develop, whether they are behavioral or learning. To respond to the needs of students with multiple disabilities, heterogeneous well marked by serious and permanent developmental problems or problems, which limit and prevent the development of the affected areas generated by various disorders, attention should be directed towards multisensory stimulation.

Keywords: psychomotor development, multisensory stimulation, students with multiple disabilities

INTRODUCCIÓN

En la carrera de Educación Infantil, se trata el tema del desarrollo psicomotriz como uno de los de los aportes para lograr en el niño un desarrollo global. Este desarrollo psicomotriz, en las escuelas ordinarias se trata desde un cariz educativo y preventivo, puesto que el objetivo es ayudar a prevenir algunas de las dificultades que puedan desarrollarse, ya sean de comportamiento o aprendizaje.

Para dar respuesta a las necesidades de alumnos con discapacidades múltiples, heterogénea bien marcadas por afectaciones o problemas de desarrollo graves y permanentes, que limitan e impiden el desarrollo de las áreas afectadas generadas por diversos trastornos, se debe dirigir la atención hacia la estimulación multisensorial, utilizando la idea inicial de (Amposta, 2006, citado el grupo Eneso et al. (2017):

La estimulación multisensorial consiste en un amplio abanico de técnicas dirigidas a proporcionar todo un conjunto de sensaciones y estímulos específicos a personas con discapacidad (niños y adultos) y necesidades de apoyo generalizado. De esta manera, se les ofrecen estímulos sensoriales (visuales, auditivos, somáticos...) a los que no tendrían acceso por sus limitaciones y que permiten mejorar su calidad de vida. Resulta ser un instrumento adecuado, que aplicado correctamente puede mejorar las condiciones de vida y las posibilidades de desarrollo de las personas con discapacidad (así también en otros campos como la vejez, las demencias...). (p.6)

Es una preocupación de los especialistas en esta área del conocimiento potenciar en el educando o grupo de individuos, un desarrollo armónico en el que se trabaje (memoria, atención, planificación, cálculo...), elementos vitales para el desarrollo psicomotriz. Por lo que se justifica en primer orden la presencia de presupuestos teóricos bien fundamentados que permitan al profesional las habilidades pertinentes para trabajar la

psicomotricidad y encontrar elementos fundamentales y con nuevos horizontes en la estimulación del aprendizaje de niños (as).

Lo ideal es que este profesional sea capaz de recurrir a tipo de prácticas y alternativas a tono con las condiciones reales del medio, donde se forme no solo las habilidades del educando sino que potencie en los gestores involucrados (dígase padres, educador, terapeuta psicológico y físico etc...) una preparación para el desarrollo de sus roles, en la enseñanza – aprendizaje del niño (a).

Se asume el objetivo global, que se aprobó en el Acuerdo de Mascate (Mascate, 2014) y que se ha renovado en el último Foro Mundial en mayo (Incheon, 2015), donde se plantea que la educación forma parte de los derechos que toda persona tiene, por lo que los gobiernos de todo el mundo para el 2030 deben haber asumido el compromiso de garantizarla y velar para que todos los niños y las niñas sin distinción alguna puedan recibir una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

En el que Cuba de forma particular, en el reporte de “Educación Para Todos”, participa en el cumplimiento del objetivo 4 de la Agenda para el año 2030, donde se precisa la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Por lo que se debe tener en cuenta los niveles de demanda de la sociedad, para que todos reciban el servicio educativo, que le permita el desarrollo de sus potencialidades, y formen parte de ella con niveles de independencia y suficiencia.

Esta formación debe ser a tono con los tiempos reales, que se dedique especial atención en lo específico y necesario. Sobre esto hace referencia Horruitinier (2007), donde plantea que: “El término formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al

Estudiante en una determinada carrera universitaria (...)” (p.4).

Continúa Horruitinier (2007):

La formación de profesionales se estructura a partir de un modelo de amplio perfil, cuya cualidad fundamental es la profunda formación básica, con dominio

de los aspectos esenciales para su ejercicio profesional, asegurando la capacidad de desempeñarse con éxito en las diferentes esferas de su actividad laboral. Cuando se traten los elementos fundamentales de los currículos, este aspecto será analizado con mayor amplitud. (p.10)

Por lo que se justifica, desde una mirada cercana profundizar en conocimientos, que permitan a este futuro profesional solucionar disímiles situaciones futuras.

En relación con el tema que ocupa la presente investigación, se considera pertinente que para adentrarse en su labor para un mejor desempeño profesional el Licenciado en Educación Especial necesita una Educación en el tema psicomotricidad.

Su conocimiento no solo debe ser en las afecciones propias del educando sino el cómo tratarlo desde su gestión pedagógica que le permita estimular los sentidos (visuales, auditivos, táctiles, olfativos, gustativos, vestibular y propioceptivo), con un nivel alto de competencia e implementación práctica de la actividad que realiza. Ya que es muy acertada defender la idea que toda esta estimulación queda en un nivel primario o primitivo para potenciar la enseñanza - aprendizaje del niño (a).

Por consiguiente, la especialización y educación de los psicorreguladores que intervienen en la composición del movimiento, constituyen un papel apreciable en el proceso de formación social del escolar.

Lago (2017) en su tesis de maestría, citando a Tarantino (2012), detalla al plantear que:

(...) los receptores nerviosos que están en los músculos, articulaciones y ligamentos, se encargan de detectar: grado de tensión muscular y el grado de estiramiento muscular, envían esta información a la médula y al cerebro para que la procese. Después, el cerebro procesa esta información y la envía a los músculos para que realicen los ajustes necesarios en cuanto a la tensión y estiramiento muscular y así conseguir el movimiento deseado (...) (p.12)

Además de lo planteado por Avendaño (2011) citando a Sainz (2003), la cual considera: “que el aprendizaje motor constituye, en mucho, el proceso de educación de las

sensaciones, sin desconocer la responsabilidad del resto de los componentes de la psicoregulación de las acciones físicas “(p.12).

Es decir, que para que el gesto motor se lleve a cabo debe estar presente la concatenación de las funciones de estas estructuras especializadas a través de estímulos que permitan el proceso de aprendizaje.

La estimulación sensorial del niño debe realizarse en un ambiente productivo por un equipo multifactorial de profesionales del campo de la salud, psicólogos y educadores que permita avanzar de forma correcta y adaptar los ejercicios a las nuevas necesidades que surgen en las sesiones de estimulación, así como apoyar, asesorar y atender a las propuestas que realiza la familia.

La sugerencia debe ser asequible, con buena dosificación de las actividades, que logren motivar al niño y niña hacia el aprendizaje. Investigaciones de varios autores como: Wallon (1954), Le Boulch (1981; 1982; 1995), Ajuria (1983), Benzant (2017), explican cómo, mediante la motricidad, se van conformando la personalidad y los modos de conducta infantil. Ello evidencia la incidencia de la motricidad fina para realizar actividades necesarias en el proceso de inclusión de los educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la cual se considerada ser una premisa para el aprendizaje. Guirado (2011).

Los estudios históricos muestran la existencia de afectaciones en la motricidad fina del educando con NEE que dificultan el desarrollo de habilidades para el trabajo manual, la organización de movimientos coordinados para reproducir los trazos de las letras al escribir, el dibujo y la capacidad para realizar actividades relacionadas con el validismo social (acordonarse los zapatos, abotonarse la camisa y pantalón, enhebrar una aguja, coser, peinarse).

En Cuba, por parte de especialistas de la Educación Especial, de Cultura Física, el Ministerio de Salud, como es el caso de Berrío (2005), Más (2006), Borges (2003; 2010), Sánchez (2009), Navarro (2010), Bert (2010), La O (2010), Pascual (2011), quienes centran su atención en el diseño desde el plano teórico y práctico de métodos, procedimientos, estrategias, recursos metodológicos sustentados en el juego; actividades para el desarrollo en las asignaturas del currículo escolar, tales como:

Educación Física, Educación Laboral y Educación Musical que dan solución a estas problemáticas en el contexto de la escuela regular o especial.

Por lo que lo antes planteado, constituye el desarrollo científico-técnico y los avances de la Educación Especial en Cuba; sin embargo, en menor medida, se trabaja en la formación de profesionales de la Educación Especial para la atención a la motricidad fina, componente psicomotor que amerita transformación, pues apoya los fines de prevención, tránsito, e inclusión del educando con necesidades educativas especiales.

En esta dirección, otros autores dirigen sus productos investigativos a la formación de este estudiante. Así se destacan; Bell (2000), Ferrer (2002), López (2002), Massip (2004), Conill (2005), Aguilera (2007), Ávila (2012), Guerra (2012) y Guirado (2013). Esto autores aportan fundamentos teórico-metodológicos que propician la solución a problemas profesionales.

En sus aportes científicos, los autores antes enunciados revelan propuestas referidas al desarrollo de las habilidades pedagógico profesionales, la preparación para la enseñanza integrada, proyectos en función de la atención a la diversidad, el rediseño del currículo de la carrera, la preparación para la Educación Sexual en retraso mental, la caracterización de perfiles de estilos de aprendizajes, el tratamiento del contenido de enseñanza “integración social”; asimismo, desde la disciplina principal integradora se incursiona en el modo de actuación profesional pedagógico, además del aporte de recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales.

Las producciones científicas antes referidas sirven de sustento a la investigación aquí expuesta pues en el desarrollo histórico lógico de la formación en esta carrera.

Se exponen la necesidad del dominio cognoscitivo, procedimental y actitudinal para la solución a los problemas profesionales, además proponen a la Formación Laboral Investigativa (FLI), como espacio propicio que aporta las premisas de integración teórico-prácticas para el futuro ejercicio de la profesión. No obstante es poco esbozada la preparación para la atención a la motricidad fina por el estudiante.

Por otra parte, los documentos normativos de las disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación Especial y las investigaciones enunciadas advierte escasa referencia a

métodos y procedimientos que propicien la atención a la motricidad fina para potenciar un desarrollo armónico en el estudiante.

Se constata inusualmente tareas de aprendizaje que permitan la integración de contenidos, la aplicación y práctica integrada por el estudiante para explicar e intervenir en los problemas de la motricidad fina en lo que se evidencia carencias teórico-prácticas para la atención a la motricidad por el estudiante de la Licenciatura en Educación Especial.

Lo anterior posibilitó revelar una contradicción en el estado actual y el estado deseado para la presente investigación, ya que los retos o competencia de la formación del profesional en la Licenciatura en Educación Especial. Se precisa de presupuestos teóricos y aplicativos que coadyuven a implementar la atención a la diversidad del estudiante con NEE y la marcada heterogeneidad de las afectaciones que presentan este tipo de educando, otro elemento es la asistemática y dispersa atención de los presupuestos teóricos y metodológicos para lograrlo durante la formación.

Lo antes expuesto permite revelar el siguiente problema científico: ¿Cómo perfeccionar el proceso de atención a la psicomotricidad en la Licenciatura en Educación Especial?

Centrando la actividad como Objeto de investigación: en el proceso de atención a la psicomotricidad en la Licenciatura en Educación Especial. Como objetivo: Proponer una concepción pedagógica que propicie el perfeccionamiento del proceso de atención a la psicomotricidad en el 4to año de la Licenciatura en Educación Especial.

Campo de acción: Proceso de atención a la psicomotricidad en el 4to año de la Licenciatura en Educación Especial.

En la investigación, se asume como método general, el dialéctico materialista, el cual permitirá analizar el fenómeno objeto de estudio desde su historicidad, multifactorial y multidimensional, combinando los diversos métodos del nivel teórico, empírico y estadístico- matemático.

Algunos indicadores a tener en cuenta para evaluar la psicomotricidad Para establecer un mayor acercamiento a la realidad objetiva de la problemática que ocupa y

un acercamiento a la sistematicidad de la investigación, se considera que una evaluación de algunos indicadores de la psicomotricidad es pertinente.

De esta manera se considera una mayor claridad en el proceso de atención a la psicomotricidad desde una propuesta de concepción pedagógica, en el que el diagnóstico para la recogida de información constituye el punto de partida.

La evaluación psicomotriz comprende la recogida de información, el análisis y valoración de diferentes aspectos del niño, así como la propia intervención del profesional y las propuestas llevadas a cabo.

Ésta, constituye un elemento indispensable en toda exploración, y complemento fundamental del examen psicológico, que también puede ser considerado como un elemento capital en la observación de los variados problemas de inadaptación que puede plantear el niño.

Presentar un conjunto de tareas que sean significativas, que no estén desprovistas de cuantificación y que no caigan en estandarizaciones restrictivas, al mismo tiempo que permitan la detección cualitativa de señales funcionales desviadas y la detección de los factores psiconeurológicos subyacentes, es una de las metas primordiales de una correcta evaluación¹.

Se constituye como el punto de partida de toda acción educativa en educación y reeducación psicomotriz, pues nos permite:

- Analizar los problemas planteados.
- Clasificar los niños en grupos homogéneos.
- Diferenciar los diversos tipos de debilidad.
- Sospechar e incluso afirmar la presencia de problemas psicoafectivos.
- Apreciar los progresos del niño.

A su vez, el examen permite al reeducador especializado señalar a los maestros de enseñanza especial con los que colabora, ciertas dificultades particulares, tales como:

- Problemas de lateralidad
- Dificultades de orden perceptivo o neuromotor

Toda y cualquier evaluación infantil implica, de modo necesario, una relación adulto-niño, y de modo concomitante, el conocimiento de los aspectos teóricos relacionados con el desarrollo neuropsicomotor del pequeño.

El método más adecuado para evaluar a un niño desde el punto de vista psicomotor es el de la observación directa de su acción motriz, o mediante la realización de determinadas actividades que se les pide hacer, con las cuales podrá revelar aspectos relacionados con su capacidad de integración y madurez psicomotriz, su noción evolutiva del esquema corporal, sus realizaciones práxicas y el tono muscular que ha desarrollado, entre otros².

Como la realización del examen psicomotor, es individual, aparte de los resultados frente a las diferentes situaciones planteadas, es de gran importancia anotar toda reacción espontánea del niño.

Este tipo de observación permite aprehender tres aspectos:

- Nivel de respuesta
- Estructura de respuesta, que es el sesgo del perfil en relación con la estructura del comportamiento.
- Una observación cualitativa que consiste en las reacciones del niño frente a las diversas situaciones propuestas.

Se trata de un conjunto de tareas que nos permitan detectar déficits funcionales en términos psicomotrices, cubriendo la integración sensorial y perceptiva que se relaciona con el potencial de aprendizaje del niño. Permite la extracción de datos sistemáticos fundamentales para la identificación cualitativa de problemas psicomotores y de aprendizaje.

Es importante diferenciar de lo que sería una prueba neurológica, puesto que no posee información pormenorizada que nos permita conseguir un diagnóstico neurológico específico; se trata de la captación de la “personalidad” psicomotriz del niño y de la integridad de los sistemas funcionales complejos.

Tener en cuenta que en niños en preescolar la evaluación debe ser preferentemente lúdica, manteniendo la atención en condiciones motivadoras adecuadas, estructurando el desarrollo de manera que no se dé origen a dispersiones de la atención. El recurso de la demostración e imitación es altamente recomendable.

El examen psicomotor, para poder cumplir con su papel de balance, tan completo y preciso como sea posible, requiere de un cierto número de condiciones:

- Además de aportar el máximo de datos, debe ser lo suficientemente rápido como para poder ser aplicado a la enseñanza colectiva.
- Debe tratar de cubrir todos los aspectos del comportamiento psicomotor.
- Debe ser preciso, siendo posible la referencia a los diferentes estadios del desarrollo del niño normal.
- Debe ser un examen tipo efectuado de la misma forma en todos los niños, pero al mismo tiempo válido para la mayoría de los casos.

Existen diferentes modos de evaluación:

TESTS: prueba o actividad concreta que permite la medición de una característica precisa del comportamiento y la comparación de los resultados obtenidos con los resultados de otras personas que ya han sido sometidos a la misma prueba. El sujeto efectúa la prueba de acuerdo a instrucciones y protocolo estricto. El test puede revestir formas diversas que darán lugar a diferentes clasificaciones.

BATERIA: conjunto de test o pruebas complementarias empleadas con miras a evaluar varios aspectos o la totalidad del comportamiento del sujeto.

LA ESCALA DE DESARROLLO MOTOR: incluye un conjunto de pruebas muy diversas y de dificultad gradual que lleva a explorar minuciosamente diferentes aspectos del desarrollo. La prueba designa una actividad característica a una edad determinada, es decir una actividad que completa el 75% de los niños de esa edad sin problemas. Su aplicación a un sujeto permite evaluar su nivel de desarrollo motor, pues se refiere a normas que el autor de la escala estableció como resultado de observaciones recopiladas de un gran número de sujetos de edades diferentes. Así, el adelanto o retraso psicomotriz del niño se calcula según

su éxito o fracaso en la prueba que precede o sigue a la que le corresponde según su edad cronológica, teniendo en cuenta sus logros y fallos. Estas escalas se apoyan en el principio de que el desarrollo tiene lugar siguiendo el mismo orden en todos los niños.

EL BALANCE Y EL PERFIL: el balance es el resultado del uso de un grupo de pruebas elegidas para determinar el desarrollo máximo que alcanza el niño en un conjunto de habilidades. Permite establecer la edad motriz alcanzada por el niño o el funcionamiento de su aparato neurológico a partir de las dificultades a las que se ha enfrentado.

El perfil consiste en una reproducción gráfica de los resultados obtenidos en varios test analíticos que se considera evalúan los diferentes aspectos de la eficiencia motriz del niño; también facilita la comparación sencilla y rápida de los diferentes componentes de la eficiencia y la determinación inmediata de los puntos fuertes y débiles del sujeto.

De este modo, test y baterías de test pretenden determinar la eficiencia de un sujeto cuando ejecuta una o varias tareas; las pruebas y escalas de desarrollo sitúan dicha ejecución con respecto a la del conjunto de la población corriente de la misma edad que el sujeto estudiado.

En la construcción del examen psicomotor de la primera infancia (2-5 años), se seguirán las referencias de Vayer (1983), que nos permiten observar las siguientes conductas:

1. Coordinación óculo manual
2. Coordinación dinámica
3. Control postural (equilibración)
4. Control del propio cuerpo
5. Organización perceptiva
6. Lenguaje

Cada conducta es evaluada y anotada en edad, valores que una vez examinada

cada una, nos permitirán llevar a cabo el cálculo tanto del retraso madurativo que pudiese existir como de la edad madurativa del niño.³

Conclusiones

- Desde el punto de vista teórico se pudo constatar la diversidad de criterios con relación a la psicomotricidad, esto evidencia que dicha categoría posee un carácter sociohistórico, aunque se mantienen los elementos esenciales de la misma en todos los autores consultados.
- La propuesta de indicadores para evaluar la psicomotricidad constituye una importante propuesta para los profesores que trabajan directamente con los educandos con Necesidades Educativas Especiales, pues orienta sobre los diferentes instrumentos a tener en cuenta y la posible combinación de ellos en función de obtener mejores resultados y una mejor percepción de la situación

BIBLIOGRAFÍA

Ahmadou (2015) Superación de los docentes de educación especial para la corrección de las alteraciones de la psicomotricidad de los escolares con retraso mental. S/l: S/e. Formato digital.

Alvarez, I. (2015). *Guía de apoyo al maestro de escolares con discapacidad intelectual con adaptaciones a las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Alvarez, I. (2017). *Inclusión socioeducativa en niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental. Una participación de todos*. Mayabeque, Cuba: UNAH.

Avendaño y Sainz (2011). *Plan de intervención psicológica para el desarrollo del control propioceptivo de la técnica Yotchaguy en el equipo Infantil 10 – 12 años de Tae Kwon Do de Aragua*. Tesis de Maestría. Venezuela.

Barros, V. y Bossa, N. (2001). *Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años*. España: Editorial Narcea.

Benzant, R. (2017). *Metodología para la atención a la motricidad fina por el estudiante de la licenciatura en educación especial*. Tesis de Doctorado. S/l: S/e. Formato digital.

Bilbao (2012). *La importancia de la psicomotricidad en la actividad físico-deportiva extraescolar*. Formato digital.

Borges, S. (2012). *Regularidades psicológicas de niños, adolescentes y jóvenes con limitaciones físico-motoras*. En: Fundamentos de Psicología. Segunda parte (material digitalizado), p. 43.

Borges, S. (2005). *Una aproximación al estudio psicopedagógico de las necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias motóricas*. (Material digitalizado).

Borges, S. et al. (2003). *Pedagogía y Psicología de las necesidades educativas especiales. Desviaciones físico- motoras*. (Material básico)

Borges, S., Orosco, M. (2012.) *Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa*. XII Seminario nacional para educadores, Curso escolar 2012-2013. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Carmena, G., Cerdán, J., Ferrandis, A. y Vera, J. (1989). *Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial*. Madrid, España: Centro de publicaciones del Ministerio de educación y ciencia: CIDE.

Coronel, M. (2006). Sesión de juegos de psicomotricidad. En *Revista digital "Investigación y educación"*, Agosto de 2006, número 26. Uruguay.

Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona, España: Publicaciones INDE.

De Ajuriaguerra, Julián (2004), *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, España: Editorial MASSON, S.A. Paris, para la editorial española MASSON S.A.

Díaz, J. A. (2014). *Proyecto Extensionista para la formación de promotores de una cultura de Inclusión Social*. Mayabeque, Cuba: Universidad Agraria de La Habana.

Fernández, A. (2001). *Una propuesta para el perfeccionamiento de la interrelación de los centros docentes con la comunidad*. La Habana: MINED.

Gayle, A. (2005). *Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la Educación Básica*. La Habana: MINED.

Horruitiner. S. (2012). *La Universidad Cubana: El modelo de formación*. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior

Jiménez, J. y Alonso, J. (2007). *Manual de psicomotricidad*. España: Editorial La tierra hoy.

Lago, B. (2017). *Acciones psicológica para el desarrollo del Control Propioceptivo de los Taekwondocas de 13- 15 años de la EIDE: Antonio Níco Jiménez de Valle*. Tesis de maestría. Cuba.

MANUAL PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS HABILIDADES EN LOS ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Autores: DrC. Brigitte Niebla Suzarte, brigitte@unah.edu.cu
DrC. Héctor Saavedra González, hectors@unah.edu.cu
MSc. José Alberto Díaz Hernández, jadiaz@unah.edu.cu
Wendy Peña Vargas

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

Resumen

El estudio investigativo que se presenta, reveló como problemática las insuficiencias en el proceso de evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual. A través de la sistematización de experiencias se corroboró la veracidad del problema investigado y elaboró como respuesta educativa una metodología para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual, contenida en un manual para orientar a los psicopedagogos escolares. En este manual, se precisan las exigencias, fases, recomendaciones y ejercicios para la reflexión. Sus sustentos teóricos y metodológicos siguen los principios del enfoque histórico-cultural y los fines de la política inclusiva. Por consiguiente, la investigación aporta sus resultados al proyecto “Inclusión socioeducativa en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos” y sus aportes han sido socializados en cursos de posgrado, trabajos de diploma y eventos científicos.

Palabras claves: evaluación psicopedagógica, habilidades, discapacidad intelectual, manual

MANUAL FOR THE PSYCHOPEDAGOGICAL ASSESSMENT OF SCHOOLS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

SUMMARY

The research study presented, revealed as problematic the inadequacies in the process of psycho-pedagogical evaluation of abilities in schoolchildren with intellectual disabilities. Through the systematization of experiences, the veracity of the problem investigated was corroborated and a methodology for the psycho-pedagogical evaluation of abilities in schoolchildren with intellectual disabilities, contained in a manual to guide school psycho-pedagogues, was developed as an educational response. In this manual, the requirements, phases, recommendations and exercises for reflection are specified school children. His theoretical and methodological livelihoods follow the principles of the historical-cultural approach and the aims of inclusive politics. Therefore, the research contributes its results to the project “Socio-

educational inclusion in children, adolescents and young people with intellectual disabilities. A participation of all” and their contributions have been socialized in postgraduate courses, diploma work and scientific events.

Keywords: psycho-pedagogical evaluation, abilities, intellectual disability, manual

INTRODUCCIÓN

La evaluación, desde su perspectiva general, es un proceso que permite obtener un criterio valorativo, medible de los diferentes fenómenos, hechos y procesos de la realidad, entre los que se encuentra la evaluación del aprendizaje humano. Este tema, ha sido ampliamente abordado por las complejidades que suponen las interrelaciones objetivas y subjetivas de la personalidad. (González y otros, 2008)

Ante la presencia de dificultades en la evaluación del aprendizaje académico, emocional y/o comportamental de los escolares, identificadas por el maestro en la escuela regular o que constituyen el universo de la matrícula en la escuela especial se requiere de la evaluación psicopedagógica, una de las funciones de regulación o mando del psicopedagogo escolar. En esta evaluación, la búsqueda de las causas que ocasionan dificultades y el estado madurativo en el que se encuentran las acciones mentales, o sea la zona de desarrollo próximo de los escolares, asegura la toma de decisiones preventiva y oportuna. Por consiguiente, en el empeño de evaluar psicopedagógicamente la amplitud de la zona de desarrollo próximo han sido abordadas diferentes aristas del aprendizaje humano, entre las que se encuentra el proceso de obtención, elaboración y aplicación de los conocimientos, lo cual significa al desarrollo de las habilidades, expresión estas de la unidad entre la actividad psíquica y la actividad práctica (Itelson, 1979).

Las indagaciones realizadas por la autora de la investigación mediante su actividad docente-metodológica y científico-investigativa en la formación del pregrado y posgrado de las carreras de Educación Especial y Logopedia de la provincia de Mayabeque, los resultados de las investigaciones propias dirigidas a la evaluación de las habilidades, así como los 20 años de experiencia en el trabajo con escolares con discapacidad intelectual, le permitieron determinar cómo aspectos aún no resueltos en el proceso de

evaluación psicopedagógica de las habilidades de los escolares con discapacidad intelectual, los siguientes: insuficiencias en el conocimiento y el proceder de los psicopedagogos, para evaluar la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los escolares con discapacidad intelectual en la formación y desarrollo de las habilidades, según la etapa de formación y desarrollo por la que transitan; carencia de un material, que integre en el orden teórico-metodológico y práctico los núcleos conceptuales que precisa la evaluación psicopedagógica de las habilidades

Las razones tratadas en el orden teórico-metodológico y práctico, permitieron determinar el siguiente Problema Científico. ¿Cómo contribuir a la preparación de los psicopedagogos escolares para la evaluación de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual? El objetivo se orientó a proponer un manual para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual.

Desarrollo

La estrategia investigativa se fundamentó en la sistematización de experiencias, su punto de partida se definió en la trayectoria que en el orden profesional e investigativo posee la autora sobre la atención y evaluación de los escolares con discapacidad intelectual. Los análisis realizados permitieron describir la situación problemática del objeto de la sistematización determinado en la preparación de los psicopedagogos escolares para la evaluación de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual de primer ciclo.

Los nexos teóricos y metodológicos sistematizados entorno a los núcleos: preparación del psicopedagogo escolar, evaluación psicopedagógica desde un enfoque histórico-cultural, habilidades y escolares con discapacidad intelectual permitieron analizar la preparación del psicopedagogo para la evaluación de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual como el proceso de recogida e interpretación de la información sobre la variabilidad de la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los escolares con discapacidad intelectual en la determinación de sus operaciones, como expresión del saber hacer la habilidad en la actividad. Esto permitió identificar las necesidades de los escolares y proyectar desde la toma de decisiones, el nivel y tipo

de ayuda requerido.

La investigación se ha desarrollado desde el curso escolar: 2014-2015 hasta el actual 2019-2020, en el municipio de Madruga, por ser este el de mayor número de escolares con discapacidad intelectual incluidos en la Educación Primaria en la provincia Mayabeque. Se han seleccionado dos grupos de estudio con intencionalidad para evaluar el comportamiento de la variable: los psicopedagogos escolares y escolares con discapacidad intelectual de primer ciclo (2do y 3er grados).

2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Psicopedago gos: 9	Psicopedago gos: 9	Psicopedag ogos: 8	Psicopedag ogos: 8	Psicopedag ogos: 7	Psicopedag ogos: 8
Escolares: 7	Escolares: 8	Escolares: 6	Escolares: 7	Escolares: 7	Escolares: 9

Las indagaciones realizadas sobre el estado actual del proceso de evaluación psicopedagógica en los escolares con discapacidad intelectual de primer ciclo del municipio Madruga, permitió identificar como aspectos logrados: el dominio de la secuencia lógica por la que transcurre la evaluación psicopedagógica. Dominio de las operaciones esenciales de la habilidad. Conocimiento general sobre las regularidades del desarrollo de los escolares con discapacidad intelectual. Ofrecimiento de ayudas en la actividad evaluativa. Fundamentación a partir de la relación causa-dificultad-potencialidad. Consideran los criterios de otros agentes educativos y el establecimiento de la relación causa-dificultad-necesidad educativa especial-acciones.

Sin embargo, se registran como aspectos no logrados: el insuficiente dominio de los indicadores para evaluar la amplitud de la ZDP. Insuficiente dominio de las particularidades de las etapas por las que transita la formación y desarrollo de la habilidad. Insuficiente registro de la relación sentido-significado. La motivación se registra solo como un paso de la orientación de la actividad. No consideran en la recogida la etapa por la que transita la habilidad. No son empleadas categorías valorativas para evaluar la amplitud de la ZDP. Existe imprecisión en la identificación de las causas. Estas quedan reducidas a las operaciones del pensamiento. No se consideran suficientemente las potencialidades del escolar y su grupo en la toma de decisiones.

Las insuficiencias marcadas en la evaluación de la variabilidad de la ZDP, afectan la toma de decisiones acertada para la atención educativa a las insuficiencias en la apropiación de la habilidad en los escolares y con ello la calidad de su inclusión educativa. Estos resultados condujeron a la elaboración del manual para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual. Se determinaron los fundamentos filosóficos, biológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, las etapas, procedimientos, recomendaciones metodológicas, ejemplos y vías de control, de la metodología propuesta en el manual. La metodología fue sometida al criterio de especialistas para constatar su valor y reconsiderar su estructura y contenido.

El manual para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual, cuenta en su estructura con los siguientes acápites:

- ¿Por qué es necesario el Manual para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual?
- ¿Qué utilidad posee el presente Manual?
- ¿Cuáles fundamentos teóricos y metodológicos sustentan la evaluación psicopedagógica de las habilidades?
- Sobre la Metodología para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual
- Fases de la metodología: exploratoria, preparatoria, ejecución, interpretación de los resultados y toma de decisiones de la metodología. Recomendaciones para la implementación de cada una
- Ejercicios para la reflexión

En los acápites ¿Por qué es necesario el Manual para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual? y, ¿Qué utilidad posee el presente Manual?, se informa al especialista que lo consulta sobre las problemáticas que se abordarán y las ventajas de su empleo. En el acápite sobre la metodología para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual, se plasman los fundamentos filosóficos, biológicos, sociológicos,

psicológicos, pedagógicos y didácticos, sus particularidades e interrelaciones son expresadas en la estructura y contenido de las fases, pasos y procedimientos que caracterizan a esta propuesta.

Sobre la metodología para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual, trata la estructura y relaciones que la componen. Se inicia con la determinación del objetivo proyectado a proporcionar a los psicopedagogos los fundamentos teóricos y metodológicos para el proceso de evaluación psicopedagógica de la variabilidad de la ZDP de los escolares con discapacidad intelectual de primer ciclo en la formación y desarrollo de la habilidad comparación.

Se definen como exigencias metodológicas del proceso de evaluación psicopedagógica de la habilidad comparación en los escolares con discapacidad intelectual de primer ciclo:

- El empleo de la evaluación de la variabilidad de la ZDP como núcleo del proceso de evaluación psicopedagógica de los escolares con discapacidad intelectual de primer ciclo.
- El empleo de situaciones vivenciales o relacionadas con el currículo escolar en las actividades evaluativas.
- La determinación de acciones que promuevan, desde la atención y el respeto a la variabilidad de la ZDP, la inclusión educativa del escolar con discapacidad intelectual
- La metodología es aplicable en la atención psicopedagógica directa e indirecta a los escolares con discapacidad intelectual de primer ciclo hasta que el escolar en la evaluación psicopedagógica y docente realice la habilidad con éxito en diferentes situaciones e incluso transferir esta forma de hacer a objetos más complejos en los que sus características esenciales se encuentren en el plano de la abstracción. Esta metodología es posible de aplicar en espacios inclusivos de la Educación Especial y de la Educación Primaria.

A continuación, serán fundamentadas las cuatro fases metodológicas:

Fases de la metodología:

Fase exploratoria: pasos y procedimientos:

1^{ro}: estudio de la historia de vida del escolar (Antecedentes relacionados con el desarrollo de la habilidad comparación).

Procedimientos: empleo del análisis de contenido de los documentos comprometidos con la caracterización psicopedagógica y el diseño e implementación de la estrategia educativa del escolar (análisis de los métodos y técnicas psicopedagógicas, aplicados por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la habilidad comparación en el escolar). Aplicación de la entrevista a agentes educativos (docentes y familia). Aplicación de la entrevista vivencial al escolar.

2^{do}: evaluación de la ZDA del escolar con discapacidad intelectual en la habilidad comparación.

Procedimientos: Instrumentación de la observación de clases. Aplicación de la comprobación evaluativa del desarrollo de la habilidad comparación. Establecimiento de una conversación grupal orientada a la búsqueda de las potencialidades del grupo docente para el desarrollo de la habilidad comparación del escolar con discapacidad intelectual en un contexto inclusivo.

3^{ro}: confrontación de la información recogida con el criterio de otras fuentes que controlan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aplicación de la entrevista a jefes de ciclo y metodólogos inspectores.

Recomendaciones para su implementación

La implementación de los pasos y procedimientos de esta fase depende de la situación en que se encuentre el escolar. Ante el caso de un escolar de nuevo ingreso en la atención psicopedagógica o que resulte tránsito de otro centro educativo, se recomienda la aplicación de todos los pasos y procedimientos descritos, sin embargo, un escolar que se encuentre dentro del universo atendido psicopedagógicamente y ya cuente con parte de la información señalada, se obvia la recogida de esa información y se procede a su análisis de conjunto con los otros elementos citados para interpretar las relaciones que se establecen en el desarrollo de la habilidad en cada escolar.

Al detectar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el insuficiente desarrollo de la

habilidad que presenta el escolar y su necesidad de evaluación y atención psicopedagógica, se recomienda que en el análisis de contenido de documentos se consideren: los antecedentes del estado del condicionamiento psicológico comprometido con el desarrollo de la habilidad; la relación entre conocimiento-habilidad, para descartar si la dificultad es causada por un insuficiente conocimiento de los objetos que se comparan o es motivado por la falta de dominio de las operaciones de la habilidad; la proyección de los métodos y técnicas empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las necesidades del escolar con discapacidad intelectual; el papel estimulador de la familia ante el encargo social de la educación de los hijos.

Las indagaciones retrospectivas sobre el desarrollo de la habilidad en los escolares, consideran entre sus fuentes de información las entrevistas realizadas a docentes y familia. Las preguntas sobre momentos anteriores al actual se orienten hacia aspectos como:

La motivación que han manifestado los escolares ante actividades ; ante qué contenidos han mostrado las mayores dificultades en la habilidad; qué operaciones han sido las más afectadas o logradas; cuál ha sido la reacción ante las experiencias de fracaso o éxito en la solución de las actividades; cómo la familia ha apoyado el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo han influido los patrones culturales en el dominio de las características esenciales de los objetos y si existen esquemas pre-concebidos en el ámbito familiar y social que no se identifican con la denominación que reciben los objetos en los contenidos curriculares, así como las posibilidades del escolar ante esta situación.

En cuanto a la familia, es oportuno que las indagaciones de la entrevista se dirijan hacia: la conciencia que tienen de las dificultades y logros de su hijo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularizando en el desarrollo de la habilidad, la orientación que han recibido en función de apoyar el proceso y el cumplimiento que han hecho de ello. Además, es importante que refieran cómo el escolar en el ámbito familiar y social es capaz de hacer uso de la habilidad para dar solución a situaciones cotidianas. La entrevista vivencial al escolar se realiza después de haber entrevistado a los docentes y

la familia; pues es importante que se tenga una apreciación previa de los episodios por los que el escolar ha transitado y transita en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta entrevista tiene dos finalidades.

En el segundo paso: evaluación de la ZDA del escolar con discapacidad intelectual en la habilidad, uno de los procedimientos fundamentales resulta ser la observación al proceso de enseñanza-aprendizaje, en este recomienda analizar tres dimensiones: desempeño del docente, grupo docente-escolar con discapacidad intelectual y actividad independiente del escolar con discapacidad intelectual. El procedimiento de la conversación grupal, tiene como propósito valorar las potencialidades del grupo docente para el desarrollo del escolar con discapacidad intelectual en un contexto inclusivo, donde este forme parte de los intereses, preocupaciones y ocupaciones grupales. Las indagaciones realizadas se orientan a valorar que tiene el grupo de sus resultados docentes y las relaciones de ayuda que establecen entre ellos para lograr el éxito en el aprendizaje.

El tercer y último procedimiento se proyecta a la confrontación de la información recogida con el criterio de otras fuentes que controlan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la entrevista apunta a valorar el desarrollo de la habilidad en los escolares con discapacidad intelectual y los métodos educativos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones de la fase exploratoria:

Es importante que se arribe al culminar esta fase a la interpretación de la información considerando las relaciones causa-dificultad-potencialidad de los antecedentes del desarrollo de la habilidad en los escolares con discapacidad intelectual Para la determinación de las causas se analizan los antecedentes en relación con el estado actual del desarrollo de la habilidad en los escolares, a partir de un enfoque multicausal que permite identificar las potencialidades o dificultades que se presentan en los ámbitos individual, escolar y familiar.

Estas conclusiones posibilitan la articulación sistémica con las siguientes fases, los resultados a los que se arriban constituyen la base para comprender el comportamiento de la variabilidad de la ZDP de los escolares.

Fase preparatoria: pasos y procedimientos

1^{ro}: actividades preventivas para la formación y desarrollo de la habilidad.

Procedimientos: Ejecución de actividades preventivas para la formación y desarrollo de la habilidad mediante líneas o parámetros más simples que lo exigido en la línea o parámetro objeto de evaluación de la próxima fase. (Atención psicopedagógica directa e indirecta).

2^{do}: Familiarización con los objetos sobre los cuales se desarrolla la habilidad.

Procedimientos: Conversación, juego, descripción (atención psicopedagógica directa e indirecta y orientación de la familia).

Recomendaciones para su implementación

La fase preparatoria puede implementarse en la atención psicopedagógica directa o indirecta, esta última bajo supervisión del psicopedagogo, quien define uno u otro tipo de atención según el estado del desarrollo del escolar y la preparación del docente para ello. La ejecución de los pasos correspondientes se realiza en un espacio de tiempo próximo a la evaluación psicopedagógica de la habilidad (uno o dos días previos como máximo).

Esta fase constituye resultado y a su vez constituye condición. Resultado, porque es una respuesta a la interpretación realizada en la etapa exploratoria, se comienza desde este momento a diseñar y ejecutar acciones proyectadas a reducir el efecto de las causas que provocan las dificultades en el desarrollo de la habilidad, y a su vez constituye condición para el desarrollo de la etapa siguiente, lo cual define su finalidad eminentemente preventiva. Las actividades preventivas para el desarrollo de la habilidad se orientan a través de líneas o parámetros en un nivel menor de complejidad que el que se tratará en la evaluación de la próxima fase. Este nivel puede determinarse por la complejidad que ofrecen las líneas por la cantidad de características esenciales y no esenciales que posean los objetos.

En las actividades deben utilizarse preferiblemente objetos relacionados con los de la próxima actividad evaluativa, pero nunca los mismos o similares. La intención es que el escolar ejercite las operaciones de la habilidad. Por tanto, las situaciones no deben

haber sido empleadas en otros momentos previos al proceso evaluativo, pues el escolar puede llegar a la solución por transferencia mecánica de un resultado y no por la transferencia de la habilidad aplicada a nuevas situaciones. Otro elemento es el alto contenido vivencial de las actividades con el fin de orientar la motivación hacia la relación sentido-significado.

El segundo paso de esta fase se dirige a la familiarización con los objetos de la fase evaluativa, este paso permite que el escolar se apropie de las características de los objetos. Para ello en los procedimientos: conversación, juego y descripción debe propiciarse la manipulación de los objetos, preferiblemente en su estado natural. Es recomendable que se reclame la participación de la familia que bajo orientación puede apoyar este proceso, sobre todo en la familiarización con los objetos.

Conclusiones de la fase preparatoria:

Cada actividad realizada permite al psicopedagogo obtener una valoración previa a la fase evaluativa sobre la situación del escolar en cuanto a su nivel de independencia, la calidad en la orientación, ejecución y control de las operaciones y la motivación manifiesta. En el caso de las actividades desarrolladas en la atención indirecta se valoran las relaciones que establece el escolar con el grupo y viceversa.

Fase de ejecución de la actividad evaluativa: pasos y procedimientos

1^{ro}: Orientación de la actividad evaluativa

Procedimientos: orientación del objetivo de evaluación. Comprobación de la comprensión del objetivo y el sentido que tiene para sí. Comprobación del dominio de las operaciones necesarias para ejecutar la habilidad. Empleo de ayudas (registro de nivel, tipo y transferencia de la ayuda).

2^{do}: Ejecución de la actividad evaluativa

Procedimientos: comprobación del dominio de las operaciones de la habilidad. Comprobación de la motivación manifiesta.

3^{ro}: Control de la actividad evaluativa

Procedimientos: valoración de la descripción de las operaciones realizadas. Valoración

de la actitud asumida ante el resultado obtenido

4^{to}: Completamiento del registro de información

Procedimientos: recogida de la información sobre el desarrollo de la actividad evaluativa.

Recomendaciones para su implementación

En esta fase, se procede a ejecutar la actividad orientada a la evaluación psicopedagógica de la habilidad en el escolar con discapacidad intelectual. Se sugiere que cada dos sesiones de atención directa se aplique la actividad evaluativa con el fin de recoger la información sobre el estado actual y madurativo en que se encuentra el escolar.

Inicialmente se estimulan las vivencias de la vida cotidiana que posee el escolar y las experimentadas en la fase preparatoria en relación con los objetos, lo cual permite valorar la relación sentido-significado en el conocimiento que posee sobre los objetos, confirmar el dominio de las características esenciales de cada objeto (posibilidades de transferencia mediata), con el fin de que se conduzca hacia la motivación por la actividad. A continuación, se formula la orden la cual debe expresar el objetivo que se persigue y los modos de alcanzarlo. Es importante registrar si el escolar comprende para qué realiza la actividad, en qué consiste, el sentido que tiene para sí realizarla o sea porqué le es importante y los pasos necesarios para alcanzar la meta.

La motivación debe orientarse en el escolar hacia la relación sentido-significado, lo cual potencia el interés por conocer y hacer en la actividad, estar motivado por satisfacer su necesidad de aprendizaje y comprender el sentido que tiene para sí.

El acto de recogida de la información en esta primera etapa de la formación y desarrollo de la habilidad, la orientación de la actividad, compromete al estado de las operaciones que se dominan y las que se encuentran en proceso de maduración. La identificación de estas últimas presume el empleo de ayudas que permiten a través de sus niveles, tipo y transferencia, obtener una información más detallada sobre el estado madurativo en el que se encuentran las operaciones. Se fundamentan en la presente metodología los niveles de ayuda propuestos por Ivanova, pero con elementos que se incorporan en

función de la evaluación psicopedagógica de la habilidad.

1er nivel de ayuda: comprende la orientación y reorientación de la actividad. La BOA debe ser completa, generalizada e independiente. El tipo de ayuda que se ofrece en este nivel depende de las necesidades del escolar, fundamentalmente se emplea la ayuda verbal, pero no excluye la posibilidad de utilizar otros tipos de ayuda. Es importante que en este nivel el escolar comprenda sobre qué, porqué, para qué, cómo realizará la actividad, cuál es el sentido personal que tiene para sí y logre explicarlo antes de ejecutar la habilidad.

2do nivel de ayuda: su aplicación debe comenzar por la estimulación de aciertos, se propicia la exploración de los objetos comprendidos en la actividad, (este proceder es fundamentado en la etapa material o materializada en la formación de la habilidad). Se promueve el re-análisis guiado de la orden recibida, de forma que el escolar se conduzca a la autocorrección, si este no logra la realización correcta se le alertará y posterior a ello se señalará el error.

3er nivel de ayuda: se presenta una actividad análoga con un alto contenido vivencial para el escolar, debe significarse para qué le sirve el contenido de esta actividad y comprobar que comprende las operaciones realizadas por medio de preguntas. Una vez que el escolar logre explicar lo realizado se le indica que puede ejecutar él mismo esta tarea, antes de realizar la actividad a la que transferirá la ayuda descrita.

4to nivel de ayuda: se significa la demostración de la ejecución de la actividad, el rol participativo del escolar se puede organizar atendiendo a dos variantes, según sus posibilidades.

1ra: demostración auxiliada por la explicación de las operaciones y posterior imitación por parte del escolar apoyándose en la explicación de cada operación ejecutada.

2da: demostración conjunta a la ejecución de la actividad por parte del escolar, la explicación de cada operación realizada requiere de preguntas que permitan comprobar si el escolar comprende lo que hizo. Se sugiere el empleo de los tipos de ayuda propuestos por Mollá y Zulueta (1982). Tipo de ayuda verbal, de imitación, de realce y física.

La recogida de información sobre la transferencia que realiza el escolar de la ayuda, sugiere las siguientes clasificaciones: Ivanova (1970) en las tareas verbales transferencia completa en forma verbal, transferencia parcial en forma verbal, transferencia completa en acciones, transferencia parcial en acciones; Luria (1975) transferencia total y parcial, Brown y Ferrara (1975) nivel alto y bajo de transferencia. No obstante, al decir de Akudovich (2004), el propio docente puede crear nuevas formas de clasificar la transferencia.

Otra cuestión que al criterio de la autora debe tratarse es la permanencia en el tiempo o sea si el escolar realiza una transferencia inmediata o a corto plazo o mediata o a largo plazo, ambas en materia de reconocimiento o de recuerdo (González y otros, 2008). En el paso ejecución de la actividad evaluativa, el procedimiento: comprobación del dominio de las operaciones de la habilidad, implica la recogida de la información sobre las operaciones dominadas por el escolar, las que se encuentran en proceso de maduración, el estado de las propiedades primarias de la acción y la motivación manifiesta, orientada a la relación sentido-significado. En la ejecución de la habilidad es de considerar el dominio de las invariantes de la habilidad, cuya evaluación se enriquece a partir de las qué ayudas requiere el escolar, y de ellas cuál es el nivel, tipo y transferencia que se emplea.

El tercer paso referido al control de la actividad evaluativa, no es exclusivamente el último momento en el desarrollo de la habilidad. Este se hace presente en cada uno de los momentos anteriores (orientación y ejecución), siendo oportunos de evaluar los siguientes aspectos: explicación verbal de las operaciones realizadas: posibilita evaluar el dominio de las operaciones realizadas en el proceso de formación de la habilidad, que propicia la corrección de las operaciones ejecutadas en caso de ser necesario; explicación verbal de cómo ha realizado la habilidad, actitud asumida ante la obtención del resultado final.

Durante el desarrollo de la fase de ejecución de la actividad evaluativa el cuarto paso se dirige al completamiento del registro de información. La recogida de la información en los pasos de orientación, ejecución y control, exige de un registro sistemático de la situación de cada escolar. La información recogida debe facilitar las valoraciones

cualitativas y cuantitativas. Se propone para este paso el siguiente registro que permitirá resumir la información de cada actividad evaluativa.

Registro de la actividad de evaluación psicopedagógica de la habilidad

Nombres y apellidos del escolar:

Grado que cursa:

Habilidad:

Nivel de complejidad de la

habilidad:

Operaciones, por momentos de la actividad	ZDA-I				ZDP					Transferencia de la ayuda.								ZDA-A			
	MB	B	R	I	Ayuda					Si	No	Tipo						MB	B	R	I
					Niv. xxxx	Tipo						CFV	PFV	CA	PA	MED	INM.				
						V	R	I	F												
Orientación (operaciones)																					
Ejecución (operaciones)																					
Control (operaciones)																					
Evaluación final																					

Conclusiones

La recogida de información en la fase de ejecución de la actividad evaluativa es muy importante en el proceso de evaluación psicopedagógica, pues el resultado que ofrece es el producto del criterio especializado. Los datos de esta fase se confrontan y enriquecen con los de las anteriores fases, lo cual permite ganar en objetividad para los análisis que se realicen en la siguiente fase de interpretación de los resultados y su correspondiente toma de decisiones.

Fase de interpretación de los resultados y toma de decisiones: pasos y procedimientos

1^{ro}: Interpretación de la información

Procedimientos: evaluación de la variabilidad de la ZDP del desarrollo de la habilidad según la etapa de formación y desarrollo por la que transita. Análisis de las relaciones entre las causas- dificultades y potencialidades en el desarrollo de la habilidad.

Determinación de las necesidades educativas especiales.

2do: Toma de decisiones

Procedimientos: determinación de las acciones educativas. Jerarquización de las de las acciones educativas.

La interpretación de los resultados de la fase exploratoria y de la fase de ejecución de la actividad evaluativa, fundamentalmente tienen como propósito la evaluación variabilidad de la ZDP de la habilidad en los escolares con discapacidad intelectual. Por tanto en este paso es importante revelar las relaciones entre las causas de las dificultades-potencialidades y necesidades educativas especiales.

La identificación de las causas que dificultan el proceso de apropiación de la habilidad no es un proceso lineal, posee un carácter multicausal. Los factores que intervienen pueden ser de índole: biológica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica, en estos son implicados fundamentalmente los docentes, la familia y el propio escolar. La tarea es determinar hacia dónde se inclina la balanza, hacia las causas que proceden del medio externo o hacia aquellas en las que se expresa el condicionamiento biológico y psicológico de los escolares con discapacidad intelectual.

Las respuestas se obtienen a través de los diferentes pasos y procedimientos explicados en las anteriores fases, lo cual posibilitará discernir cuáles son aquellos factores comprometidos con las dificultades que presentan los escolares, en el proceso de apropiación de la habilidad. Una vez identificadas las causas que ocasionan las dificultades expresadas en los resultados de la ZDA de la habilidad es importante analizar en qué etapa de formación y desarrollo se encuentran esta, las cualidades primarias de la acción que se manifiestan y el estado madurativo de sus operaciones. Además de poder dilucidar el aprovechamiento de cada momento de la actividad.

Para esta interpretación es útil emplear el registro de la actividad evaluativa, los aspectos que en él son contemplados se relacionan entre sí y permiten el análisis de las propiedades primarias de la acción presentes en el transcurso de la actividad, pues desde la propia BOA puede analizarse el estado en que se encuentran.

Por tanto, evaluada la ZDA de los escolares con discapacidad intelectual en la

habilidad, se identifica la etapa de la formación y desarrollo de la habilidad, cuyo proceso de apropiación queda descrito por las propiedades primarias en cada momento de la actividad y el estado madurativo de sus operaciones a través de los indicadores: nivel de ayuda, tipo de ayuda y transferencia de la ayuda, este último indicador permite profundizar en la cualidad referida a la medida de diferenciación para lograr la generalización y estabilidad de la habilidad. En estas relaciones se revelan las potencialidades del escolar.

Se sugiere que en cada actividad evaluativa realizada se valore la variabilidad de la ZDP del escolar a partir de su amplitud, para la cual se propone el siguiente escalamiento:

ZDP amplia: es alcanzada cuando el proceso de apropiación de la habilidad se encuentra en el tránsito del lenguaje externo para sí al nivel mental, para lo cual puede requerirse de un primer nivel de ayuda de tipo verbal la cual llega a solicitar, se logra diferenciar las operaciones esenciales y transferirlas con éxito. El escolar orienta su motivación por el objetivo de la actividad y concentra su atención todo el tiempo.

ZDP media: es alcanzada cuando el proceso de apropiación de la habilidad se encuentra en el tránsito del nivel de ejecución material o materializado al lingüístico, para lo cual puede requerirse de un primer nivel de ayuda en la actividad que logre desarrollar a un nivel material o materializado hasta un tercer nivel de ayuda en la que alcance un nivel lingüístico y fluctuar los tipos de ayuda en dependencia de las necesidades del escolar. Es posible la diferenciación de las operaciones esenciales y transferirlas con éxito en actividades de un mismo nivel de complejidad que se realiza o presentarse dificultades en la transferencia a actividades de un mayor nivel de complejidad. El escolar orienta su motivación por el objetivo de la actividad, pero requiere de algunas alertas para que establezca la concentración de su atención.

ZDP estrecha: es alcanzada cuando el proceso de apropiación de la habilidad se encuentra en el nivel de ejecución material o materializado para lo cual requiere desde un segundo hasta un cuarto nivel de ayuda (imitación), los tipos de ayuda dependen de las necesidades del escolar. La diferenciación de las operaciones esenciales presenta dificultades y se afecta la transferencia a actividades de un mismo nivel de complejidad.

El escolar presenta dificultades para orientar su motivación por el objetivo de la actividad, se desmotiva con facilidad y requiere de constantes alertas.

ZDP muy estrecha: el proceso de apropiación de la habilidad presenta serias dificultades desde la orientación de la actividad, se requiere de un cuarto nivel de ayuda a través de la elaboración conjunta, los tipos de ayuda dependen de las necesidades del escolar. La diferenciación de las operaciones esenciales presenta dificultades y se afecta la transferencia de las operaciones en la propia actividad. El escolar se muestra totalmente desmotivado por el objetivo de la actividad y se le dificulta concentrar su atención aún con alertas.

En estas categorías se han plasmado las manifestaciones típicas de cada una, considerando la derivación gradual de los indicadores en los que se contemplan las propiedades primarias de la acción y los niveles, tipos y transferencia de la ayuda, no obstante, pueden darse variaciones en el nivel de relaciones que se establece en cada estado de la zona, para lo cual se considerarán el nivel de ejecución alcanzado y el nivel de ayuda necesitado.

El análisis de la variabilidad de la ZDP de la habilidad en los escolares con discapacidad intelectual, en el cual se expresa la relación causa-dificultad-potencialidad permite identificar las necesidades educativas especiales. Las necesidades educativas especiales que requieren de la atención personalizada, sus acciones se orientan a la atención psicopedagógica directa, indirecta o al concurso de otras especialidades que reclame el condicionamiento biopsicosocial del escolar. En el caso de las necesidades educativas especiales cuya causa se encuentre en el contexto, las acciones serán determinadas en la orientación, seguimiento y control en el caso de la actividad de los agentes educativos y en el ajuste de los componentes no personales del proceso. Por tanto, las necesidades educativas especiales deben organizarse jerárquicamente y conducir al paso toma de decisiones.

Es importante que sea controlado el cumplimiento de las acciones determinadas en la estrategia educativa, su valoración es considerada en el proceso de evaluación psicopedagógica con un efecto retroalimentador, que permite valorar la efectividad de las decisiones tomadas. Se propone en el plazo de cuatro actividades de evaluación

psicopedagógica realizar un corte valorativo (mensual), que será plasmado en el registro evolutivo. En este se analizarán los siguientes aspectos: estado de la variabilidad de la ZDP de los escolares en la habilidad comparación, resultado del estado del desarrollo actual alcanzado por el escolar, efectividad de las acciones educativas, compromiso de los agentes educativos y actitud del grupo docente con la inclusión educativa del escolar.

Los análisis realizados, durante la aplicación de la metodología, permitieron identificar las siguientes regularidades:

Dificultades de la acción mediadora del docente en la orientación de la actividad y en la administración de la ayuda, dificultades manifestadas por los escolares fundamentalmente en el acto de establecer la relación sentido-significado de los objetos y de la propia habilidad para llevarla al ámbito de sus vivencias.

Sistematicidad del proceso evaluativo que influye en el estado madurativo de las operaciones de la habilidad en los escolares, dado en la posibilidad de solucionar actividades de mayor nivel de complejidad auxiliados por la ayuda, prevaleciendo la ZDP de estrecha a media. Fue evidente la transferencia mediata de las características esenciales de los objetos en actividades de diferente contenido y objetivo, así como la transferencia inmediata de la ayuda en la propia actividad, lo cual evidencia la factibilidad de la metodología propuesta.

La toma de decisiones se proyectó a través de la atención psicopedagógica directa e indirecta a la estimulación de: los procesos psíquicos pensamiento y memoria en el propio proceso de la actividad de comparación, además de significar la importancia de cada actividad para el universo vivencial del escolar, la orientación de los docentes y la preparación de los psicopedagogos.

A partir de los resultados, se elaboró y aplicó un posgrado para los psicopedagogos escolares del municipio Madruga, previamente avalado por el Consejo Científico Asesor de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana. La valoración del posgrado y el manual fue constatada a través de las evaluaciones realizadas y el criterio de usuarios de los cursistas con un puntaje de 6 a 7 puntos por indicador.

Los fundamentos de la metodología instrumentados en el manual han sido socializados en la conferencia de apertura de la comisión 2 del I Taller Provincial de los CDO. Evaluación y Diagnóstico. Una mirada hacia la inclusión educativa; en el Trabajo de diploma, 2018 (Desarrollo de las habilidades de pre-escritura en escolares con autismo), en el posgrado “La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje”, 2018 y en eventos provinciales: Pedagogía' 2019 y Universidad' 2019 y en el evento internacional: Docencia 2018.

En la estrategia investigativa la sistematización teórica, permitió arribar a tres lecciones aprendidas en la generalización de los saberes: Primera lección: se significa que la habilidad es de suma importancia para la apropiación de los contenidos del currículo docente y para la vida. Segunda lección: el proceso de evaluación psicopedagógica de la habilidad con un carácter preventivo e interventivo debe orientarse a la evaluación de la variabilidad de la ZDP de los escolares con discapacidad intelectual. Tercera lección: el proceso de evaluación psicopedagógica de la habilidad ha de convertirse en promotor de la inclusión educativa de los escolares con discapacidad intelectual.

CONCLUSIONES

La aplicación del manual permitió instrumentar la metodología para la evaluación psicopedagógica de las habilidades en los escolares con discapacidad intelectual, expresa en su estructura las relaciones entre sus fases. La concepción sistémica de estas fases se orienta a la relación causa-dificultad-potencialidad-necesidad educativa especial- acciones educativas, en las que media la evaluación de la variabilidad de la de la ZDP del escolar en condiciones de inclusión educativa

La aplicación de esta propuesta demostró su factibilidad práctica en los resultados de los escolares, cuya variabilidad de la ZDP se ubicó en las categorías de estrecha a media. Esta situación condujo a la toma de decisiones orientada a la atención psicopedagógica directa e indirecta de los escolares con discapacidad intelectual de

primer ciclo.

BIBLIOGRAFÍA

Akudovich, S. y Zurita, C. (2013). *La zona de desarrollo próximo, desde una concepción integradora*. En S. Guerra y L. Alvarez (2013). *Diversidad, diferencias y accesibilidad. Enfoques educativos*. La Habana, Cuba: CD ROOM. CELAEE. ISBN 2013-800-01.

Arias, G. (2005). *La persona en el enfoque histórico-cultural*. Sao Paulo, Brasil: Linears ISBN: 85-98232-16-5.

Avendaño R. y Labarrere, F. (1989). *Sabes enseñar a clasificar y comparar*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Campione, J. A. (1985). ¿Differences between retarded and nonretarded children following equivalent learning performance: Breakdown in flexible use of information? *Intelligence* No 9.

Niebla, B. (2016). *La evaluación psicopedagógica de la habilidad comparación en los escolares con retraso mental leve de primer ciclo*. Tesis doctoral. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación de la República de Cuba.

ORIENTACION A DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INCLUSION SOCIOEDUCATIVA

Autora: Claudia Montero La Rosa, maria.moran@esimy.azcuba.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La educación inclusiva es una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades individuales de las persona. Dada la labor esencial que desempeñan los docentes en las escuelas, donde la inclusión ya pasa de ser un mito a formar parte de la realidad, así como la necesidad de atención que requieren los escolares con Necesidades Educativas Especiales. La discapacidad intelectual es una de las discapacidades más frecuentes que se encuentran en las aulas de hoy y la autoestima de estos escolares influye considerablemente en su desempeño donde son múltiples las acciones que pueden realizar los docentes para desarrollarla, tan solo

deben ser capaces de detectar cuando surja una situación de este tipo, sin limitarse solamente a la transmisión de los conocimientos educativos. Lo anterior permitió proponer un Programa de orientación a docentes para desarrollar la autoestima a escolares en inclusión socioeducativa. Todo comenzó con el diagnóstico inicial donde con la utilización de diferentes métodos se constató la insuficiente preparación de los docentes y en estos momentos se aprecian satisfactorios que potencian su desempeño para la realización de esta tarea tan importante.

Palabras Claves: inclusión educativa, discapacidad intelectual, autoestima y orientación a docente

ORIENTATION TO EDUCATIONAL FOR THE DEVELOPMENT OF THE SELF-ESTEEM IN SCHOOL WITH DISABILITY INTELLECTUAL IN INCLUSION

SUMMARY

Inclusive education is a development approach based on the search to meet the individual needs of the person. Given the essential work of teachers in schools, where inclusion is now a myth to be part of reality, as well as the need for attention required by schoolchildren with Special Educational Needs. Intellectual disability is one of the most frequent disabilities found in classrooms today and the self-esteem of these school children greatly influences their performance where there are multiple actions that teachers can take to develop it, they should only be able to detect when a situation of this type arises, without being limited only to the transmission of educational knowledge. This allowed us to propose a Teacher Orientation Program to develop self-esteem for schoolchildren in socio-educational inclusion. It all started with the initial diagnosis where, with the use of different methods, the insufficient preparation of the teachers was verified and at this time they are satisfactory that enhance their performance for the accomplishment of this important task.

Keywords: educational inclusion, intellectual disability, guidance to teachers

INTRODUCCIÓN

La escuela cubana tiene la misión de formar integralmente a las nuevas generaciones en aras de prepararlos para la vida, misión que se realiza en una época de grandes avances vertiginosos y en una revolución científico técnica cuyo impacto en la práctica social es tan rápido, que se precisa de una concepción que asegure una mayor vigencia de los conocimientos y sus posibilidades de aplicación a nuevas condiciones para formar así hombres y mujeres creativos, y de mentes flexibles. Las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al decir de (Bravo, 2003) también necesitan de esa formación, y para lograrlo requieren mayores niveles de educación y atención integral.

En este sentido, el sistema educacional cubano ha diseñado nuevos modelos que posibilitan la transformación del escolar de manera que se logre un proceso educativo más eficiente, enfocado en brindarle un clima afectivo favorable, atención diferenciada y una adecuada comunicación entre este y el contexto escolar para influir positivamente en su desarrollo personalógico. Para este fin se ha puesto en práctica la inclusión socioeducativa.

Hoy en día la inclusión socioeducativa permite que los escolares con NEE sean insertados en las escuelas de la enseñanza regular. Uno de las discapacidades más comunes que se encuentran en las escuelas hoy son escolares con diagnóstico de Discapacidad intelectual, en estos escolares se aprecian síntomas de ansiedad y hostilidad que imposibilitan la espontaneidad de realizar acciones que se encuentran dentro de su campo de acción pero que no intentan.

Todo ello repercute considerablemente en el proceso de formación y desarrollo de la autoestima a partir del compromiso psicoactivo que se presenta ya que, ésta es la responsable de muchos éxitos y fracasos en los escolares, pues cuando existe un concepto positivo de sí mismo, se tiene la posibilidad de elevar la capacidad para desarrollar habilidades y aumentar el nivel de seguridad personal de lo contrario ese escolar podría ir hacia la derrota y el fracaso. Para lograr un correcto empeño es necesario de una preparación previa en los docentes que se enfrentan a este tipo de situación para facilitar el aprendizaje donde los escolares lo alcancen de la mejor manera posible.

En cambio, después de realizar la Práctica Laboral Investigativa en la escuela primaria “Víctor Mestre” del municipio de San José de las Lajas y llevar a cabo una serie de métodos como la observación, la entrevista y técnicas psicológicas, se constató que a pesar de que los docentes tienen conocimientos sobre este tipo de problema, no son empleados ni llevados a la práctica adecuadamente ya que no le prestan la atención necesaria que requieren estos escolares con baja autoestima, no son capaces de percibir hipersensibilidad ante las críticas, ni crear acciones para actuar ante tal manifestación.

De acuerdo con lo que se plantea el **objetivo de la investigación** es: Proponer un programa de orientación a los docentes para desarrollar la autoestima de los escolares en inclusión socioeducativa de la escuela primaria “Víctor Mestre” en municipio de San José de las Lajas.

Desarrollo

La inclusión comienza cuando se acepta las diferencias, celebra la diversidad y promueve el trato equitativo de cada escolar. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc.

Desde esta postura, resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración basados en el uso de espacios y tiempos separados para el trabajo con determinados escolares con problemas. A cambio de ello se favorecen las prácticas educativas y didácticas que no sólo acojan la diversidad, sino que saquen provecho de ella. Es importante eliminar los sistemas educativos segregativos y propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes buscando que el derecho de Educación para todos sea una realidad.

Las condiciones para una escuela inclusiva son variadas y todo va a depender del contexto y realidad que viva cada centro educativo, ya que es ahí donde nacen los procesos de educación para todos. Un primer momento implica una reflexión del profesorado sobre su práctica diaria y búsqueda de alternativas para mejorarla, tomando así conciencia de los principios fundamentales que orientan el trabajo de aula.

Entre los aspectos que deben considerarse, está el hecho de que todos los docentes son necesarios para lograr el éxito, y que el aprendizaje tiene un origen social, por lo que el aula debe ser abordada como comunidad educativa.

Partiendo de lo anterior es necesario:

1. Trabajo colaborativo entre los profesores: Trabajo en equipo que implica el planeamiento, las actividades y el desarrollo de la autoestima, entre otros

2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Deben permitir la atención de todos los estudiantes que comparten la comunidad educativa, desarrollando el mismo plan de trabajo, pero contando además con todos los apoyos que requiere cada persona para participar en igualdad y equiparación de oportunidades, fomentando el trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes.
3. Atención a la diversidad desde el currículo: Es importante, en este aspecto, que los docentes logren procesos de capacitación que les permitan plantearse objetivos compartidos por todos los docentes del centro, donde se plasme la política tanto gubernamental como institucional, y que se aborden todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo los relacionados con la evaluación y seguimiento, áreas en las que muchos centros están ayunos de conocimiento e información.
4. Colaboración escuela-familia: Este es uno de los aspectos más importantes, ya que de ello depende el éxito del proyecto educativo y el involucramiento de las familias en el trabajo de la escuela. Los docentes deben llevar a cabo reuniones de tipo formal e informal que les permita a los padres de familia, sentirse parte del proyecto educativo en el cual participan sus hijos.

Esta es la integridad que necesitan las escuelas inclusivas ya que no se trata de crear un currículo único para cada escolar o un docente de apoyo sino de integrarlo en la escuela y en la sociedad.

No solo se postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así, que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela.

La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los escolares y no sólo de aquellos calificados como con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Pretende

pensar 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.

En primera instancia las NEE solo definió las necesidades educativas de acuerdo a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de cada niño, lo cual generó que muchos de ellos, que presentaban dificultades de aprendizaje o de adaptación, no recibieran ayuda.

Vinculada al concepto de NEE, también significó una práctica tendiente a lograr que los escolares que antes sólo eran escolares de las escuelas especiales, pudieran incorporarse a las escuelas comunes. La figura del maestro integrador surge aquí como el maestro de escolares con NEE.

Para llevar a la práctica y concretar la inclusión en los colegios de los escolares con NEE, se requiere (Margarita, 2015, p.48):

- Una evaluación integral, que considere información sobre salud y educación
- Una evaluación que aporte información relevante para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los escolares con NEE. En todo este proceso es importante la participación de la familia.

Este modelo de trabajo inclusivo es más amplio que tan sólo la integración de estudiantes al aula regular. La Inclusión Educativa implica una mirada de la educación desde un enfoque participativo y de educación de calidad para todos y todas. La inclusión busca superar las barreras de diversa índole que tengan algunos sectores de la sociedad y que tengan relación con exclusión y desigualdad (UNICEF, 2001).

En el marco de la política educativa cubana, hablar de inclusión socio-educativa implica superar algunas interpretaciones instaladas que han estructurado el sistema educativo. De este modo, la inclusión educativa se ha expresado y se expresa en políticas compensatorias. Dado que no es suficiente con que estén todos en la escuela, ni con enseñar a todos lo mismo, como si fuese sinónimo de igualdad o inclusión, la justicia distributiva es para nosotros una forma incompleta de entender las cuestiones educativas.

Por todo lo anterior, al hablar de escolares en inclusión socioeducativa se tiene que, existe en él una discapacidad que lo limita. En la actualidad la definición de discapacidad (antes deficiencia), integra el modelo médico y el modelo social en una visión biopsicosocial que considera por una parte, una pérdida a nivel del cuerpo, determinada por una alteración fisiológica o estructural que afecta una función; y por otra parte, un complejo fenómeno a nivel social.

Estas discapacidades que se convierten en NEE según (Elena & Margarita, 2015, pág. 43) se dividen en: NEE permanentes (Discapacidad Intelectual; Discapacidad Sensorial (auditiva, visual); Discapacidad Motora; Trastornos del Espectro Autista; Discapacidad Múltiple; Talentos y/o Excepcionalidad...) y NEE transitorias (Trastornos Específicos del Lenguaje; Trastornos Específicos del Aprendizaje; Aprendizaje Lento; Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; Trastornos Emocionales; Trastornos Conductuales; Deprivación socio-económica y cultural).

Como es interés de la investigación se estará profundizando en los escolares que presentan Discapacidad Intelectual, fundamentos que harán posible solucionar a la problemática que se plantea.

La Discapacidad Intelectual antes denominada Retardo Mental, en el nuevo término Discapacidad se alinea de mejor forma con el énfasis actual en las conductas funcionales y los factores contextuales.

La evaluación de un escolar con una sospecha o una evidente Discapacidad Intelectual (DI) plantea varios objetivos:

1. En primer lugar confirmar y clasificar las discapacidades específicas; luego identificar la posible etiología a través de la anamnesis, el examen físico/ neurológico y cuando se requiere, algunos exámenes.
2. La siguiente tarea es establecer un plan de trabajo que identifica y fortalece la búsqueda de los apoyos e intervenciones necesarias.
3. Otro paso es la contención, consejo y apoyo a la familia, es la explicación, el diagnóstico y cuando es necesario, los riesgos de recurrencia y el pronóstico.

4. Por último, es importante identificar posibles condiciones intercurrentes que requieran de intervenciones específicas que favorezcan el óptimo desarrollo de ese escolar (epilepsias, TDAH, Trastornos del Sueño, Trastornos Motores, Trastornos Conductuales).

La DI es por naturaleza heterogénea, con una amplia gama de etiologías subyacentes. Aproximadamente, se logra realizar un diagnóstico etiológico en la mitad de los casos; de los diagnósticos realizados, alrededor de un 75% corresponde a síndromes genéticos o anomalías cromosómicas, asfixia perinatal, disgenesia cerebral, privación psicosocial severa y exposición a tóxicos (alcohol, drogas). La importancia de lograr un diagnóstico etiológico radica en proporcionar a la familia una estimación de los riesgos de recurrencia o de modificar aspectos específicos del manejo.

De acuerdo a la última versión del Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales (DSM 5) (7), para el diagnóstico de DI se requiere de tres criterios:

- 1) Déficit en las funciones intelectuales medidas por evaluación clínica y por pruebas estandarizadas
- 2) Déficit en funcionamiento adaptativo, de modo tal que sin apoyo limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria
- 3) Inicio de este déficit durante el período del desarrollo. Su severidad se define en base a la función adaptativa evaluada a través de tres dominios:
 - Conceptual. Evalúa habilidades académicas, pensamiento SUMMARyO, funciones ejecutivas, uso funcional de estas habilidades en la vida diaria.
 - Social. Considera habilidades de comunicación, conversacionales, de lenguaje, de evaluación de riesgos, de ajustarse a normas sociales, de regulación emocional.
 - Práctico. Evalúa independencia en actividades de la vida diaria como comer, vestirse, higiene, eliminación. Estos aspectos influyen en la capacidad de trabajar en un entorno sin apoyo especial o de formar una familia.

La evaluación de estos dominios y definición de un grado de severidad (leve, moderada, severa y/o profunda) determinará el nivel de apoyo que la persona requiere.

Durante la investigación realizada se constató que estos escolares al verse limitado y no poder desarrollarse de manera normal como otros escolares caen en una negativa autovaloración de sí mismo y su autoestima es el responsable de sus éxitos o fracasos.

Desde las edades más tempranas, a través de los sentimientos, ideas y experiencias que se van recogiendo a lo largo de la vida, a través de los resultados de las experiencias prácticas, ocurre el proceso de formación de la autoestima. Las personas van acumulando una serie de conocimientos sobre sí mismos y del mundo que les rodea desde el inicio de sus vidas. Los logros, los regaños, los gestos, las miradas, estímulos y castigos transmiten mensajes positivos o negativos, que son portadores de sentimientos de seguridad, de aceptación y cariño, o, por el contrario, de rechazo, inseguridad o desánimo.

Maslow (s/f), en su jerarquía de las necesidades humanas, describe la *necesidad de aprecio*, que se divide en dos aspectos, el aprecio que se tiene uno mismo (amor propio, confianza, pericia, suficiencia, etc.), y el respeto y estimación que se recibe de otras personas (reconocimiento, aceptación, etc.). La expresión de aprecio más sana según Maslow es la que se manifiesta en el respeto que le merecemos a otros, más que el renombre, la celebridad y la adulación.

Los fundamentos de la Escuela Histórico-Cultural; ratifican que: "...cualquier función en el desarrollo del niño aparece en escena dos veces o sea en dos planos, primero como algo social, intersubjetivo y luego como algo psicológico, intrasubjetivo".

Es por ello que la relación existente entre los afectos y las emociones constituye un aspecto fundamental en la composición de la autoestima. El escolar se siente más o menos confortable con la imagen de sí mismo, puede sentir rabia o tristeza, agraderle, sentir temor o cualquier otra emoción, pero sea cual sea, presentará automáticamente una respuesta emocional congruente con esa percepción de sí mismo.

Las personas Las personas pueden presentar, en esencia, tres estados o grados de la autoestima (Branden, 2010, p.18):

1. Tener una autoestima alta equivale a sentirse confiadamente apto para la vida, o, usando los términos de la definición inicial, sentirse capaz y valioso; o sentirse acertado como persona.

2. Tener un término medio de autoestima es oscilar entre los dos estados anteriores, es decir, sentirse apto e inútil, acertado y equivocado como persona, y manifestar estas incongruencias en la conducta—actuar, unas veces, con sensatez, otras, con irreflexión, reforzando, así, la inseguridad.
3. Tener una baja autoestima todo aquello que altera y daña el bienestar de las personas. Los escolares con problemas de autoestima tienden a retener más la información negativa externa que perciben de sí mismos en lugar de retener la positiva, este mecanismo para detectar solo la información negativa les hace ver una realidad distorsionada, quienes poseen baja autoestima son más propensos a ver las reacciones de los demás como un ataque personal, aunque no sea así.

Los docentes que se enfrentan a estas situaciones deben de tener un conocimiento de cómo percatarse y cómo reaccionar ante tal manifestación. Estos escolares por lo general toman conductas de irritación, frustración y se encuentran muy a la defensiva manteniendo un estado de insatisfacción consigo mismo. Al no sentirse satisfecha consigo misma, se inclinará siempre por el derrotismo y negativismo en todo lo que emprenda, esto significa que las potencialidades con las que nace pueden incrementarse.

De ahí la importancia de una autoestima positiva ya que permite a los escolares enfrentarse a la vida con mayor confianza, benevolencia y optimismo, y por consiguiente alcanzar más fácilmente sus objetivos.

Para el desarrollo de la autoestima, existen varias alternativas a utilizar por el docente:

- Reforzar las actitudes positivas siempre en un ambiente de respeto de sí mismo y hacia la otra persona.
- Reconocer sus cualidades individuales aunque sean comunes al resto del grupo.
- Transmitirle seguridad y estimularlo a conseguir sus metas.
- Ayudarlo a ser aceptado por el grupo o por sí mismo.
- Contribuir a que se sienta miembro importante dentro de su familia, escuela y grupo social.

Es por ello que hay que destacar la importante actividad educativa por excelencia que los docentes deben asumir al enfrentarse a los escolares, todo docente es una pieza fundamental en los proyectos de vida de sus escolares así como también en la satisfacción de sus necesidades para el desarrollo íntegro de su personalidad. En cambio no sucede así no todos los docentes se encuentran preparados para afrontar estas situaciones y requieren de una orientación previa que todo personal de Psicopedagogía le puede brindar.

El trabajo metodológico que se realiza en la escuela brinda al profesor todas las herramientas necesarias que se convierten en recursos que le ayudan a buscar el conocimiento en la orientación para potenciar la calidad de vida y así este pueda enfrentar su preparación.

El psicopedagogo aporta una base teórica en la que el profesorado se apoya para llevar a cabo la función docente metodológica. Asimismo, el docente proporciona al psicopedagogo su experiencia, que servirá para que éste amplíe su campo de investigación y reelabore sus teorías, permitiendo modelar alternativas de solución científicamente fundamentadas a problemas de la práctica educativa inherentes a su objeto de trabajo, por lo que no debe obviarse la necesidad de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en condiciones actuales del cambio educativo y las transformaciones de la escuela cubana.

Es tarea de todos los docentes adecuarse a las necesidades particulares de los escolares en procesos educativos mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas de manera que vinculen los aprendizajes con los contextos reales de actuación, así como prevenir las dificultades de aprendizaje para evitar el fracaso escolar. No menos importante es asegurar la consecución de las ideas rectoras, los valores y las instrumentaciones mínimas que permitan al escolar desenvolverse de forma eficaz en su vida personal, social y profesional, así como contribuir a su formación integral, en la que su relación con las demás personas sea positiva.

Para modificar este tipo de situación, los psicopedagogos utilizan diferentes alternativas de orientación, dentro de ellas están las acciones; los proyectos de orientación; las estrategias de intervención y los programas de orientación.

El programa supone asumir la orientación como parte esencial del proceso de enseñanza e integrarla en el proceso formativo, para intentar resolver los problemas educativos desde dentro de la formación y antes de que éstos lleguen. En este sentido, la elaboración y aplicación de un programa permite mejorar el nivel de adaptación de los escolares dentro del aula.

Con la sistematización teórica realizada, se confecciono un estudio de caso al escolar YMA donde se utilizaron métodos como:

- Al escolar: pruebas pedagógicas, CORNELL- INDEX, dibujo de la familia, observaciones en diferentes contextos
- A los docentes: escala valorativa, observación a clase, encuesta
- Familia: entrevista, visita al hogar
- Comunidad: encuesta

El escolar diagnosticado con Discapacidad intelectual presenta grandes dificultades en el aprendizaje, su ritmo de trabajo es rápido e improductivo, aprendizaje muy lento necesitando de explicación adicional para comprender la orden y hasta IV nivel para resolver tareas sencillas. En la esfera afectiva se ha podido comprobar que las emociones y sentimientos son inmaduros, se frustra ante el fracaso, es muy sensible ante las críticas y se manifiesta de manera irritable prefiere las actividades al aire libre, juega participativamente pero no respeta las reglas establecidas.

Los docentes que trabaja directamente con él no se encuentran preparados para enfrentarse a este tipo de situación, son conscientes de la necesidad educativa que tiene el escolar pero no tienen las herramientas necesarias para trabajar con él. En ocasiones las actividades que desempeñan no son las más adecuadas por lo que el resultado es insatisfactorio.

Desacuerdo con la necesidad existente se propone el diseño y puesta en práctica del programa de orientación a los docentes para el desarrollo de la autoestima a escolares con Discapacidad intelectual en inclusión socioeducativa. Ver tabla 1.

En el curso de la investigación, se han aplicado las acciones de la primera etapa donde se han obtenido resultados parciales en los que los docentes poseen un mayor

conocimiento y utilizan alternativas para mejorar el desempeño del escolar a su vez se puede observar que el escolar va logrando objetivos y se aprecia una mejor disposición para realizar tareas. Con la culminación del programa se pretende obtener mayores resultados y no solo para esta discapacidad sino también para otras que se le puedan presentar en el resto de su vida laboral.

Tabla 1: Programa de orientación a docente

Tabla de acciones			
Tema	Objetivo de la acción	Acción	Forma de organización
I. La inclusión socioeducativa	Caracterizar la inclusión socioeducativa	La inclusión socioeducativa en las escuelas de hoy.	Conferencia
	Analizar las discapacidades más comunes(Discapacidad Intelectual)	Discapacidades(Discapacidad Intelectual)	Seminario
II. La autoestima y su desarrollo	Definir la autoestima y su influencia para el aprendizaje del escolar	La autoestima: derrotas y éxitos.	Conferencia
	Analizar la importancia de una autoestima positiva ante una discapacidad	La autoestima y las discapacidades	Video debate
	Modelar alternativas para el desarrollo de la autoestima en escolares con DI	Alternativas para el desarrollo de la autoestima	Taller

CONCLUSIONES

Muchas condiciones médicas y psicosociales generan en escolares dificultades para acceder adecuadamente a los sistemas educativos y a los aprendizajes que corresponden a su edad o curso, presentando NEE. El reconocimiento del derecho universal al acceso a una educación de la mejor calidad que no discrimine ni excluya, plantea enormes desafíos a la sociedad en su conjunto y en particular. El camino que transitamos actualmente en nuestro país, desde la segregación hacia la inclusión, requiere de un enorme esfuerzo de capacitación, colaboración y creatividad de nuestros docentes y de toda la comunidad escolar, pero a la vez debe acompañarse de un profundo proceso de comprensión social de lo que es la diversidad humana, que no sólo incidirá positivamente en el clima del aula y la escuela, sino también en la sociedad entera.

Por ello, se propone un programa de orientación a los docentes para el desarrollo de la autoestima a escolares con Discapacidad Intelectual en inclusión socioeducativa, donde se han obtenido resultados parciales que demuestran los cambios satisfactorios de la puesta en práctica.

Bibliografía

Álvarez, M. (2007). *Proyecto de mejoramiento educativo para la educación de la autoestima en función del desarrollo intelectual de los escolares con diagnóstico de retraso mental leve*. Tesis de Doctorad. Ciudad de La Habana, Cuba: ICCP.

Branden, N. (enero de 2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Versión traducida 1ª edición en formato electrónico: Ediciones Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493 2347-8.

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Borges, S. y Orozco, M. (2013). *La atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, desde nuevos conceptos, contextos y prácticas enriquecedoras*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Castro, (2008). *El maestro y la familia del niño con discapacidad*. Ciudad de Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Delgado, I. (2017). *Programa de Orientación a profesores para el desarrollo de la autoestima en la adolescencia*. Trabajo de diploma. Mayabeque, Cuba: Universidad Agraria de La Habana, Facultad de Ciencias Pedagógicas.

Julio, A., González, J., Núñez, C., Soledad, G., Marta, S. (1997) Autoconcepto. S/I: S/e, en formato digital

Labarrere, G. (1988). *Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación

Margarita, I., Elena, G. (2015) *Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. San José de las Lajas, Mayabeque, Cuba: Unidad Infantojuvenil. Las Condes, en formato digital.

Otero, A., (2012). *Proyecto de Orientación que contribuya a la preparación del docente para el desarrollo de la autoestima de sus estudiantes*. Tesis no publicada: Mayabeque, Cubas: S/e, en formato digital.

Pérez, G. (2011). *La intervención socioeducativa*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/32289941/>

Recarey, S. (1997). *La función orientadora del maestro*. Tesis de maestría. Ciudad de La Habana. Cuba: ISPEJV, Facultad de Ciencias de la Educación.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: ACCESO y CALIDAD. Salamanca, España: UNESCO.

UNESCO (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (2008). Conferencia internacional de educación. Ginebra.

UNESCO (2011). *The International Standard Classification of Education (ISCED)*. S/I: UNESCO.

EL DIAGNÓSTICO COMO UN INSTRUMENTO DE EXPLORACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: UN ACERCAMIENTO A SUS LOGROS Y DESACIERTOS

Autores: Dailin Acuña Soler

Bárbara Daraisy García Palenzuela

Dulce Milagros Díaz Zamora

RESUMEN

La investigación aborda un tema actual sobre el diagnóstico; instrumento de exploración de la Primera Infancia en el cual se ha podido determinar insuficiencias como son: los resultados que se constatan son influenciados por la intervención de las familias, les transmiten conocimientos que las niñas y los niños repiten mecánicamente, hecho que los convierten en seres pasivos, incapaces de pensar, analizar, trabajar independientemente y utilizar vías para buscar el conocimiento y autocontrolar su propia actividad de aprendizaje. A partir de la necesidad existente entre los objetivos a

lograr y las actividades realizadas, se proponen estrategias que propician el desarrollo de este instrumento de exploración en los niños y niñas del sexto año de vida. Durante el proceso investigativo se emplearon diferentes métodos y aplicaron instrumentos que posibilitaron las indagaciones empíricas, el proceder metodológico seguido y la valoración de los datos que se obtenían en los diferentes momentos. Su efectividad quedará demostrada a partir de la capacidad de cada provincia y del municipio, al elaborar el instrumento de exploración según el diagnóstico de su territorio y la integralidad de las tareas cognitivas que se aplican, pues garantizarán una mayor independencia, colectiva e individual, así como la veracidad en los resultados que se obtienen, para ejercer una labor educativa con calidad que permita el desarrollo general integral posible de cada educando y que esté acorde a lo que se aspira a lograr de un profesional de la Primera infancia y Enseñanza Primaria.

Palabras claves: diagnóstico, primera infancia, instrumento de exploración

THE DIAGNOSIS AS AN INSTRUMENT OF EXPLORATION IN THE FIRST CHILDHOOD: AN APPROACH TO ITS ACHIEVEMENTS AND DISABILITIES

SUMMARY

The research is dealt with a current topic which is the Diagnosis, that is an exploration instrument in the First Infancy where sufficiencies can be detected as they are stated in the results that are influenced by the family's intervention where knowledge are transmitted to girls and boys by repetition mechanically, reason for becoming passive human beings, unable to think, to analyze, work independently and to use different ways for getting the knowledge as well as to their self- control of learning. Regarding to the real necessity among the objectives to be fulfilled and the achievement of activities there's a proposal of strategies which propitiate the development of this exploration instrument in boys and girls who belong to the 6th year of life. During the research process different methods were used and some instrument were applied which favored the empirical inquiries, the methodological management and the appraisal of different data which were obtained in different moments. Its effectiveness will be shown from the capacity each province or municipality could have when elaborating the exploration instrument according to the Diagnosis in their territories and the integration of the cognitive tasks which are applied so that they will gearantee a better individual and collective independence as well as the veracity of the results which are obtained to carry out an educative labor with a high quality to allow an integral general development in each learner and should be in accordance with the goals that a professional should have in the First Infancy and Primary Teaching.

Keywords: diagnosis, first infancy, exploration instrument

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno social, que ha acompañado al hombre a lo largo de toda su historia. Este fenómeno social se manifiesta, desde el momento en que aparece sobre la tierra. Consiste en la transmisión de los conocimientos acumulados por la

humanidad y la asimilación de estos por las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, tiende a mantener las tradiciones, las creencias, los conceptos morales de una sociedad determinada su idiosincrasia y raíces.

Se nutre de diferentes fuentes investigativas, que le permite mantenerse actualizada y favorecer a su vez, desde el primer nivel educativo, el logro del máximo desarrollo integral posible de cada niña y niño desde su nacimiento hasta los seis años. Por lo que es imprescindible considerar como necesario, el perfeccionamiento del sistema educativo, a fin de adecuarlos a las nuevas exigencias y condiciones que hoy se le plantean a la educación con el contexto de dicha complejidad.

Al culminar este nivel educativo, se aplica un instrumento que posibilita valorar el desarrollo alcanzado por las niñas y los niños, brindándole al docente las herramientas para encausar su labor educativa con un mayor acercamiento a las necesidades y potencialidades de los mismos. En la actualidad dicho proceso se ha convertido en una necesidad de resolver esto impide que las pruebas cumplan con los objetivos que tiene el diagnóstico porque los resultados que se constatan se ven influenciado por que las familias se interesan por conocer con anterioridad las pruebas.

La contradicción radica entre el instrumento a aplicar correctamente para lograr el diagnóstico certero de los niños y niñas de sexto año de vida y el instrumento que se aplica inadecuadamente producto de la intervención familiar lo que no posibilita la eficacia del diagnóstico de los educandos y que el mismo brinde los resultados cumpliendo con lo que se espera de él obtener; una información veraz y certera. En aras de buscar vías de solución a esta problemática, este artículo propone una estrategia para elevar la calidad de la aplicación del diagnóstico de la Primera Infancia a partir de las necesidades de cada municipio o de la provincia.

El diagnóstico de preescolar como instrumento de exploración de la primera infancia

El diagnóstico de preescolar es un instrumento de exploración del desarrollo infantil. En gran parte de los países se aplican, a tales efectos, test para decidir si las niñas y los niños puedan ingresar o no a la escuela primaria. Generalmente estos test los aplican

personas de otras especialidades y no los propios educadores, que son las personas que están directamente relacionadas con el desarrollo de las niñas y los niños.

En las actuales condiciones, lo más significativo está en que el diagnóstico de preescolar lo aplican las propias educadoras del año de vida, de conjunto con la maestra que recibirá a las niñas y los niños en el nivel siguiente y con la participación de especialista tales como logopedas, psicopedagogas entre otros que inciden también de manera positiva porque enriquece la caracterización lo que demuestra la multidisciplinariedad de este proceso.

En el sexto año de vida, el sistema de tareas que se diagnostican se ha elaborado con el propósito de determinar el nivel de preparación que poseen las niñas y los niños que ingresan al primer grado. Dentro de este se incluyen tareas de carácter cognoscitivo que comprenden distintas áreas incluidas en el programa educativo del nivel preescolar, en las cuales se exploran diferentes aspectos tales como, lenguaje, motricidad fina, percepción visual, establecimiento de relaciones. Estas tareas también tienen gran significación en el orden afectivo, motivacional, volitivo y valorativo como base para el ingreso a la escuela.

Además, dentro del diagnóstico no pueden faltar tareas que permitan evaluar la actitud positiva de las niñas y los niños hacia los demás, para ayudarlos y vincularse afectivamente con ellos; la relación con la maestra; la preparación moral volitiva que se manifiestan en hábitos del cumplimiento consciente de las reglas, en saber refrenar los impulsos afectivos, insistencia para cumplir el objetivo propuesto y llevar hasta el final una tarea, jerarquización y subordinación de motivos, la independencia etc. Asimismo, deben aplicarse pruebas para valorar la organización y la disciplina, tales como orientación de la conducta hacia un objetivo, organización de su actividad en relación con las reglas, habilidades para lograr resultados en la actividad y autocontrolarla, y para coordinar su conducta con las acciones de otras niñas y niños.

No pueden faltar tampoco, las referidas a la socialización que permiten evaluar las habilidades y la disposición de las niñas y los niños para interrelacionarse con los adultos y con otros coetáneos en correspondencia con las normas de comportamiento; el desarrollo de sus sentimientos morales, la comprensión de la importancia social de la

conducta moral; el desarrollo de la capacidad para la autovaloración de sus actos: formar el sentido de la responsabilidad, la justicia, los sentimientos humanitarios y elementos de sentimientos cívicos. Es necesario destacar las tareas para valorar la actitud de los preescolares ante el trabajo que permita determinar el nivel alcanzado en cuanto al deseo de trabajar, la satisfacción de hacerlo bien, el respeto por el ajeno y los hábitos de trabajo en colectivo.

El diagnóstico debe considerar no solo la información de carácter general que permita al maestro conocer si el nivel de desarrollo de sus niñas y niños es alto, medio o bajo, sino que debe proporcionar otros datos que le permitan organizar, orientar y dirigir su trabajo pedagógico de manera integral, para lograr el desarrollo afectivo e intelectual.

En resumen, el diagnóstico de la preparación de la niña y el niño para iniciar el aprendizaje escolar debe plantearse diversos objetivos y en última instancia, la aspiración de lograr un aprendizaje más exitoso y evitarle experiencias negativas de fracaso, además hace más científica y eficiente la labor educativa del maestro porque le permite una información, no solo de carácter general, sino que le proporciona datos más precisos para realizar su labor formativa e instructiva. La aplicación del sistema de tareas diagnosticadas puede realizarse en forma individual o colectiva, en dependencia del tipo de prueba.

Este diagnóstico se pone en manos del maestro, en primer lugar, porque se ha demostrado que tiene la capacidad y responsabilidad suficiente para hacerlo, en segundo lugar, porque el propio hecho de aplicar las pruebas el mismo, le proporciona un mejor conocimiento de sus alumnos y finalmente, porque el dominio que adquiera de estas técnicas, de su fundamentación, de sus posibilidades para orientar el trabajo pedagógico que debe realizar contribuye a lograr una labor pedagógica más científica y profesional.

Logros y desaciertos del diagnóstico de preescolar en la interacción con la sociedad

Actualmente, se insiste en la formación integral del ciudadano, es una demanda que aparece como finalidad de la educación de muchos países. Se habla de la necesidad de formar a un hombre instruido, culto, con un pleno desarrollo físico, intelectual, moral,

estético, capaz de dar respuestas a las exigencias del progreso científico técnico, con una preparación profunda, creador, que participe en el análisis multifactorial de los problemas que se abordan en la época actual.

Apto para hacer uso del desarrollo científico técnico en su vida cotidiana, capaz de comprender los problemas de su centro laboral y asumir una posición transformadora, de orientar y proyectar el desarrollo de su familia. Es indiscutible que las exigencias de la sociedad en la que el hombre ha de vivir, marcan determinadas condiciones insoslayables en la búsqueda de su adecuada preparación.

La aplicación del diagnóstico de preescolar como instrumento de exploración resulta de especial interés para los docentes del grado preescolar y del primer grado ya que tiene la perspectiva de un enfoque educativo donde la niña y el niño es el sujeto protagónico del proceso, en el que se prioriza el desarrollo máximo de sus potencialidades revalorizando el proceso a partir de él y para él.

Es útil este instrumento de diagnóstico, ya que, al aplicarlo conjuntamente con el maestro de primer grado, podrá conocer los resultados que se obtengan, perfeccionarlo en el próximo curso escolar para lograr un mejor desarrollo y preparación con el nuevo grupo de alumnos a partir de lo que ellos sean capaces de experimentar para reconstruir por sí mismo lo que son capaces de aprender.

No obstante, teniendo en cuenta las necesidades actuales del desarrollo científico técnico es necesario considerar la influencia que tiene la sociedad en la educación de sus niñas y niños, y; hasta donde su inserción sea beneficiosa para que este proceso sea lo más efectivo.

Uno de los medios que permite a la sociedad, en específico a las familias de las niñas y los niños de sexto año de vida apropiarse de herramientas y conocimientos para apoyar la labor educativa de la institución infantil son las ferias del libro, donde ofertan ejemplares que indiscutiblemente elevan su nivel de preparación para el trabajo y estimulación con sus niñas y niños.

Sin embargo, esa es una de las barreras que ha obstaculizado que el diagnóstico de preescolar como instrumento de exploración, hoy no tenga en su totalidad la veracidad de los resultados que el mismo puede propiciar.

Cuando las familias compran el libro “El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar” se asume que se viene reflejado cada una de las tareas a explorar, con la explicación y modo de aplicar las diecisiete pruebas, con sus indicadores para evaluar las mismas, comienzan a ejercitarlos en el hogar desde el comienzo del curso escolar convirtiendo este proceso, en su momento, en algo mecánico y reproductivo lo cual frena el desarrollo intelectual.

En correspondencia, el niño y niña llega entrenado y esto repercute en que no exista correspondencia entre el estado real y los resultados alcanzados, no permitiendo dar una respuesta educativa para satisfacer las necesidades de los educandos en cuanto al aprendizaje de los mismos, pues los docentes que reciben a estos niños y niñas no conciben la organización y planificación del proceso educativo sobre la base de sus potencialidades y dificultades.

Estos entrenamientos hacen que las niñas y los niños pierdan el interés ante algo que debe ser inesperado, motivante, ejerciendo una gran influencia en la realización de las actividades y en el planteamiento y solución de problemas, en la percepción y el pensamiento. Les transmiten estados de ansiedad lo cual se pone de manifiesto en la inseguridad y desconcentración durante el acto.

Es importante que la educación intelectual se enfoque como el producto de toda la asimilación de la cultura creada por el hombre a través de los procesos de enseñanza y educación y de las condiciones de vida en que estas se producen.

Vigotsky en uno de sus postulados aborda la Ley Genética Fundamental del Desarrollo que consiste en que todo aprendizaje ocurre primero en un plano externo y luego en el plano interno teniendo como base las interacciones que establece la niña y el niño con el adulto y sus coetáneos, este proceso lo va a impulsar hacia el logro de un desarrollo cualitativamente superior. Es una combinación de lo social con lo individual que produce una cualidad nueva organizada y superior como logro de su desarrollo.

El aprendizaje de la niña y el niño que se da en un plano externo, interpsicológico está proporcionado por las acciones sociales de la conciencia y es todo lo que la familia, la sociedad, el medio en que se desenvuelve, puede enseñarle a través del afecto, las relaciones, las actividades que realizan de conjunto, la comunicación, toda la

estimulación posible; pero, sin proporcionarle el contenido exacto, concreto que en un momento determinado las instituciones educativas utilizan como un procedimiento de evaluación, porque estarían negando el pase de sus niñas y niños a un nivel superior de conocimiento como zona de desarrollo próximo.

El plano interno, intrapsicológico donde las acciones son ejecutadas a un nivel mental e individual, es todo lo que logró y va a aprender. Es decir, es aquel conocimiento que la niña y el niño posee, que sabe por sí solo, como logro de su desarrollo y que va a ser motivado, estimulado por las familias, por la sociedad con nuevos conocimientos pero que los mismos deben ser bien concebidos para no formar un individuo que no sepa razonar, analizar y no desarrolle las acciones lógicas de su pensamiento, así como también los procesos cognoscitivos y su independencia.

También el diagnóstico se emplea desde el año 1996 y muchas de las familias en entrevistas que se le han aplicado expresan, que lo conocen, porque otros miembros han sido explorados cuando cursaron el grado preescolar e inclusive existen padres que por su edad también se les realizó las mismas técnicas. Por otra parte, este diagnóstico por la fecha en que fue su inicio, hace 20 años que se instrumenta y la sociedad, se va transformando, las niñas y los niños de hoy no son los de hace años atrás, por lo que el nivel de exigencia es mayor y este instrumento en la actualidad no cumple con todos los requerimientos que hoy se exige producto de la propia evolución de los procesos cognoscitivos del propio ser.

Otra problemática que afecta la aplicación del diagnóstico es que se les exige a los docentes de preescolar que no solo pueden evaluar el instrumento por lo que las niñas y los niños obtienen, sino, que tienen que verlo como un proceso, ya que tendrán en cuenta su desempeño durante todo el curso escolar.

Trae como consecuencia que existan grandes diferencias entre el resultado alcanzado en ese momento y la calificación que se les otorgará a los infantes, así como contrariedad entre los docentes del sexto año de vida y los maestros de primer grado al llegar a un consenso sobre el perfil que alcanzarán y en el peor de los casos explicar a las familias por qué tres y no cuatro si no es lo que se aprecia en el producto de la actividad.

La práctica profesional ha demostrado que, en el primer grado, al finalizar la etapa de aprestamiento se evidencian pérdidas de categorías, confirmando los resultados de las acciones reproductivas, mecánicas producto del entrenamiento causado por las familias en el mayor de los casos y no el desarrollo de habilidades intelectuales y manuales.

Esto trae como consecuencia que las niñas y los niños hayan transitado para otro nivel con objetivos y logros no vencidos, sin ser bien identificados, elementos que interfieren en el actuar pedagógico de los maestros que los reciben en cuanto al tratamiento metodológico de los contenidos de las asignaturas que imparten.

Se considera además que las técnicas que se aplican en el diagnóstico favorecen mucho a las niñas y los niños por el nivel de ayuda que le brinda, ya que su complejidad es muy sencilla comparada con el conocimiento y las habilidades de la población infantil con que culmina la primera infancia.

El libro “El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar” es promocionado y vendido debido a los avances tecnológicos en la informática, pues está digitalizado y les da la posibilidad a las familias de comprarlo y utilizarlo para incidir en la adquisición de los conocimientos de las niñas y los niños sin utilizar el procedimiento y la intención adecuada para lograr el fin convirtiéndolos en seres sociales reproductivos, mecánicos, que no sean capaces de razonar, analizar y no violando las acciones lógicas del pensamiento y su independencia.

Cuando las familias llegan a adquirir ciertos conocimientos y desarrollar determinadas habilidades, pueden ser capaces de autorregular su función educativa, esta acción es el objeto de la pedagogía familiar que forma parte de las ciencias pedagógicas. Ellos deben convertirse en educadores conscientes y capaces de colaborar en el proceso educativo, lograr su formación y conversión en colaboradores lúcidos en esa tarea. La niña y el niño no deben conocer dos métodos de educación. El ajuste coherente de las distintas influencias educativas que recibirá será un factor decisivo en el éxito y en el logro de objetivos comunes.

Para tales problemas como vía de solución, se propone que se tenga en cuenta como una estrategia que permita elevar la calidad en los resultados que se espera con la aplicación de este instrumento, que el diagnóstico sea rediseñado a partir de las

necesidades de la provincia o de los municipios; es decir, que sea diseñado por la provincia o los territorios a partir del diagnóstico que se tenga, concibiendo el mismo según las particularidades de los territorios, teniendo en cuenta, el momento en que se está inmerso y los conocimientos con que las niñas y los niños finalizan el cuarto ciclo, para que esté a tono con las habilidades que poseen en el momento de su aplicación, aunque también tenga en cuenta aquellos contenidos más generales que le sirvan de base para la etapa de aprestamiento y todo el primer grado.

Además, se puede mantener los mismos indicadores de medidas que en el instrumento actual, variando las tareas a diagnosticar y que comprendan las distintas áreas (Lenguaje, motricidad fina, percepción visual, establecimiento de relaciones) y dentro de cada una los aspectos que refieren a (análisis fónico, pronunciación, lenguaje relacional, coordinación visomotora, trazado de rasgos, rasgado, coloreado, recortado, trazado, forma, semejanzas y diferencias, organización perceptual, fondo- figura, ordenamiento de láminas, relaciones cuantitativas, solución de problemas, solución de matrices). Que en las mismas no se permita la aplicación de niveles de ayuda, que solo esté dado en el rango en que transiten, de un nivel simple a un nivel superior lo que permita que el niño y la niña lleguen o alcance la calificación según el desarrollo alcanzado.

Las familias deben conocer qué se pretende con su aplicación, qué objetivos cumple y cuáles son los contenidos que se pueden evaluar; pero no poseer en sus manos el instrumento, mucho menos las técnicas que se realizarán, para que los resultados que se constaten sean reales y permitan trazar estrategias educativas que brinden un tratamiento certero a la erradicación de las dificultades y contribuyan en la formación de una niña y un niño independiente, capaz de valerse por sí mismo, resolviendo los problemas con soluciones oportunas dando respuestas acertadas a sus necesidades, que puedan analizar, razonar, pensar por sí, para sí y en beneficio de los demás como seres sociales cultos con ideales y convicciones firmes.

Conclusiones

El análisis permitió establecer la relación entre los problemas relativos sobre la inferencia que hace las familias en la aplicación de dicho instrumento, puesto que socialmente existe conocimientos del contenido de las pruebas diagnosticadas.

Se obtuvo que al evaluar el desarrollo intelectual de los niños y las niñas de sexto año de vida este se limita producto del conocimiento previo que tiene de las tareas evaluadas lo cual revela la importancia de una estrategia que le permitan buscar el conocimiento y autocontrolar su propia actividad de aprendizaje.

En la ejecución del diagnóstico los niños y las niñas tienden a reproducir mecánicamente las tareas que se aplican por tanto se observa poco trabajo independiente, escaso pensamiento, análisis comprensión y construcción de los procesos que se realizan.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. [En línea] No. 17. [Fecha de consulta: 26/09/2004]. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16.htm>.

CITMA (2003). Informe de Balance de 2003. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

Colectivo de Autores (1999). *Tecnología y sociedad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela

Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. En el libro *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, España: Editorial Alianza.

Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa*. En: *El constructivismo en la práctica*. España: Editorial Laboratorio educativo.

Cuba. Ministerio de Educación (s.f). *Enseñar a los alumnos a trabajar independiente tareas de los Educadores*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed Empresas Impresas Graficas, Mined, 30 p.

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Labarrere, G., Valdivia, G. E. (1988). *Pedagogía*. Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Núñez, E. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Editorial Félix Varela.

Núñez, E., Montalvo, L.F. y Figueredo, F. (2008). *Pensar, ciencia, tecnología y sociedad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Félix Varela

López, J., Siberio, A.M. (1996). *El diagnóstico: Instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Franco, O. (2012). *Lecturas para educadores preescolares II. Provisional*. La Habana, Cubas: Ed. Pueblo y Educación.

Franco, O. (2012). *Lecturas para educadores preescolares III. Provisional*. La Habana, Cubas: Ed. Pueblo y Educación.

¿CÓMO PREPARAR A LOS PROFESORES DE ASIGNATURAS NO FILOLÓGICAS DEL CURSO DE PREPARATORIA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO PROFESIONAL PEDAGÓGICO EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES?

Autora: MSc. Edita Dolores Carrillo Febles

Resumen

Se aprecia que presentan insuficiencias en la comprensión. Los profesores, se preocupan por elevar el nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y valores inherentes a la especialidad en la que forman a los futuros profesionales. Existe una contradicción fundamental, por una parte, la necesidad de que los profesores de las asignaturas no filológicas del colectivo de año brinden tratamiento a la comprensión del discurso profesional pedagógico y por la otra, la insuficiente preparación de estos para asumir, entre sus objetivos, el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico desde esas asignaturas. Para la creación del sistema de tareas, como alternativas que den solución a la problemática dada se hizo la reelaboración desde las distintas áreas curriculares, en función de la preparación para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en el curso de Preparatoria de la UNAH. Se vinculó con el trabajo metodológico mediante los colectivos del año con los colectivos de disciplina, año y el departamento docente. Se partió de la identificación previa de las fortalezas y las debilidades. El sistema abarcó las siguientes acciones: Acción 1: Elaboración del programa del curso de postgrado: *Tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico para profesores de asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria en estudiantes no hispanohablantes* y Acción 2: Elaboración del manual titulado: *La comprensión del discurso profesional pedagógico. Su tratamiento por los profesores de asignaturas no filológicas en estudiantes no hispanohablantes de la UNAH.*

Palabras clave: *comprensión del discurso profesional pedagógico, estudiantes no hispanohablantes*

HOW TO PREPARE TEACHERS OF NON-PHILOLOGICAL SUBJECTS OF THE PREPARATORY COURSE FOR THE TREATMENT OF THE UNDERSTANDING OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL DISCOURSE IN NON-SPANISH-SPEAKING STUDENTS?

SUMMARY

It is appreciated that they have inadequacies in the understanding. Teachers are concerned with raising the level of knowledge, skills, attitudes and values inherent in the specialty in which they train future professionals. There is a fundamental contradiction, on the one hand, the need for teachers of the non-philological subjects of the year group to provide treatment to the understanding of the pedagogical professional discourse and on the other, the insufficient preparation of these to assume, among their objectives, the treatment of the understanding of the professional pedagogical discourse from those subjects. For the creation of the system of tasks, as alternatives that give solution to the given problem, the reworking was done from the different curricular areas, depending on the preparation for the treatment of the understanding of the pedagogical professional discourse in the UNAH High School course. It was linked to the methodological work through the groups of the year with the groups of discipline, year and the teaching department. It was based on the previous identification of strengths and weaknesses. The system covered the following actions: Action 1: Preparation of the postgraduate course program: *Treatment of the understanding of the pedagogical professional*

discourse for teachers of non-philological subjects of the Preparatory course for non-Spanish-speaking students and Action 2: Preparation of the manual entitled: The understanding of professional pedagogical discourse. Its treatment by teachers of non-philological subjects in non-Spanish-speaking students of UNAH.

Keywords: understanding of professional pedagogical discourse, non-Spanish speaking students

INTRODUCCIÓN

En los análisis docentes metodológicos efectuados en los colectivos de asignaturas, disciplinas y años, en las clases observadas a los profesores de asignaturas no filológicas del Curso de Preparatoria de la Universidad Agraria de La Habana (UNAH), se aprecia que presentan insuficiencias en la comprensión y construcción de significados. Los profesores, se preocupan por elevar el nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y valores inherentes a la especialidad en la que forman a los futuros profesionales; pero es insuficiente la preparación que brindan para la comprensión de textos orales y escritos en diferentes situaciones comunicativas, relacionadas con las asignaturas antes mencionadas y dar solución a los problemas de comprensión del discurso profesional pedagógico.

Al aplicar diferentes instrumentos, para caracterizar la preparación de los profesores de las asignaturas no filológicas, dirigida al tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico, se pudo establecer que los profesores de estas asignaturas, no atienden el desarrollo del discurso profesional pedagógico de los estudiantes en aspectos tales como: localizar la información esencial, opinar acerca de lo leído o escuchado y determinar el significado que aportan los textos que han de consultar; de igual forma, se ha revelado la existencia de dificultades didácticas en los análisis para relacionar el significado y el sentido con la expresión, lingüística o no, y para determinar y argumentar la intención y la finalidad comunicativas.

Al realizarse la triangulación de los resultados obtenidos, en disímiles momentos, por diversas fuentes, como una vía “para el tratamiento de la relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo” (Ruiz, 1998, p.26). Se tuvo en cuenta:

- Los resultados del análisis de los programas de la disciplina Español para lengua extranjera y el de las asignaturas no filológicas, del curso de Preparatoria de la UNAH
- La revisión a las actas de los colectivos de año y de disciplina. Los resultados de la aplicación de los instrumentos a estudiantes y profesores.
- Los controles a clases.

Los aspectos más significativos son:

- No se aprecia un trabajo dirigido hacia el desarrollo de habilidades fundamentales para la comunicación: comprensión, análisis y construcción de discursos.
- Los profesores presentan dificultades para la realización del tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico y transmitir los conocimientos de la materia que imparten.
- No dominan los diferentes niveles de comprensión, ni las estrategias para acceder al significado del texto y, por supuesto, no corrigen los errores de dicción en sus estudiantes.
- No formulan correctamente las preguntas debido al poco dominio acerca de la funcionalidad de las estructuras lingüísticas; a veces ellos también emplean proposiciones cortas para darles respuestas a las interrogantes que el estudiante realiza.
- Algunos profesores no sustituyen vocablos por otros, por lo que se producen reiteraciones innecesarias que no contribuyen al desarrollo del vocabulario del estudiante.
- La preparación de los profesores de asignaturas no filológicas en función del tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico no está concebida suficientemente en pro de dicho tratamiento.

- Existen dificultades en el dominio de las características del discurso profesional pedagógico y su uso adecuado en los distintos contextos de la actuación pedagógica.

Estas carencias detectadas en el análisis de los instrumentos relacionadas con la comprensión del discurso profesional pedagógico, reafirma que se hace necesario incidir en una adecuada preparación de los profesores para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico, de manera que estos desarrollen en los estudiantes las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir durante la comprensión, análisis y construcción textual. (Ver anexos 1a15)

En resumen para dirigir los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales, en los distintos contextos es necesario que el profesor esté debidamente preparado en el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico.

Existe, pues una contradicción fundamental, por una parte, la necesidad de que los profesores de las asignaturas no filológicas del colectivo de año brinden tratamiento a la comprensión del discurso profesional pedagógico y por la otra, la insuficiente preparación de estos para asumir, entre sus objetivos, el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico desde esas asignaturas.

Lo anterior, permitió formular el siguiente **problema científico metodológico**: ¿Cómo contribuir a la preparación de los profesores de las asignaturas no filológicas para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en los estudiantes no hispanohablantes del Curso de Preparatoria en la UNAH Fructuoso Rodríguez Pérez?

Para poder solucionar el problema científico metodológico que se presenta es necesario la preparación de los profesores en este sentido, de ahí la importancia de la realización del curso de posgrado "Tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico para profesores de asignaturas no filológicas del curso de preparatoria en estudiantes no hispanohablantes", acerca de las concepciones actuales del discurso profesional pedagógico, la habilidad de comprensión y el Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, cuyo **objetivo** es: Actualizar a los profesores de las asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria de la Universidad Agraria de La

Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez” para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico.

DESARROLLO

Los profesores no están suficientemente actualizados en lo relativo a las concepciones más modernas de la lingüística discursiva- funcional, la comprensión del discurso profesional pedagógico y su tratamiento desde las asignaturas no filológicas y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. (Ver anexos 1al 5)

Esta situación permite a la autora presentar una propuesta de solución basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que contribuya a la preparación de los profesores de asignaturas no filológicas para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en estudiantes no hispanohablantes. Dicha propuesta está fundamentada en las nuevas concepciones de la didáctica de la lengua y la literatura y el discurso profesional pedagógico.

Para la creación del sistema de tareas, como alternativas que den solución a la problemática dada se hizo la reelaboración desde las distintas áreas curriculares, en función de la preparación para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en el curso de Preparatoria de la UNAH. Se vinculó con el trabajo metodológico mediante los colectivos del año con los colectivos de disciplina, año y el departamento docente. Se partió de la identificación previa de las fortalezas y las debilidades. Se tuvo en cuenta tanto aquellas asociadas con los documentos normativos como con los resultados de los instrumentos aplicados.

Al respecto se diseñó un sistema de acciones teórico-metodológica que se integraron mediante el colectivo de año en el trabajo metodológico del departamento docente de idioma, del colectivo de las disciplinas, asignaturas y año. El sistema abarcó las siguientes acciones:

Acción 1: Elaboración del programa del curso de postgrado: Tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico para profesores de asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria en estudiantes no hispanohablantes

El programa se diseña para satisfacer la necesidad de una preparación teórico-metodológica de los profesores de las asignaturas no filológicas del Curso de Preparatoria, mediante la profundización, actualización y sistematización de contenidos acerca de las concepciones actuales del discurso profesional pedagógico, el tratamiento de la habilidad de comprensión y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Se profundiza además en los diferentes niveles de comprensión, y las estrategias para acceder al significado del texto.

El objetivo del curso de postgrado es: Actualizar a los profesores de las asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez” para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico.

El programa del curso de postgrado cuenta con 48 horas distribuidas en tres temas: Tema 1. El discurso profesional pedagógico. Tema 2. La comprensión del discurso profesional pedagógico. Tema 3. El tratamiento de la comprensión.

El primer tema se dedica a caracterizar el discurso profesional pedagógico y las estructuras lingüísticas que tipifican este tipo de discurso.

El tema dos está dirigido hacia la comprensión, los tipos y niveles de comprensión, las estrategias más empleadas en la comprensión, así como la relación de la comprensión con la construcción de este tipo de discurso teniendo en cuenta el análisis como componente mediatizador.

El tema tres aborda los modelos de comprensión. Sus características. Los componentes metodológicos de la clase: comprensión, análisis y construcción. Profundiza en el análisis discursivo-funcional como método para contribuir a la comprensión de discursos profesionales pedagógicos y se ofrecen ejemplos de tratamiento de la comprensión en clases.

En el curso se pretende desarrollar habilidades pedagógicas profesionales como la identificación de las insuficiencias y/o debilidades que se presentan en el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico por parte de los profesores de

asignaturas no filológicas del Curso de Preparatoria; la caracterización de la comprensión del discurso profesional pedagógico; la valoración de cómo se atiende a la comprensión en clases; la planificación de un sistema de tareas que contribuya a la solución de las insuficiencias y/o debilidades identificadas en el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico por parte de los profesores de asignaturas no filológicas del Curso de Preparatoria.

El curso de postgrado tributa a valores fundamentales porque se pretende fortalecer los valores éticos profesionales como el humanismo, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y el amor a la profesión.

El contenido del programa del curso se realiza por encuentros, donde se orientan minuciosamente actividades de trabajo independiente a desarrollar por los profesores que asisten al curso y se controla la solución de esas tareas en una segunda parte del encuentro, empleando de manera general la forma organizativa taller, donde se plantea un problema y se discuten las diferentes alternativas de solución al mismo, mediante la fundamentación de los contenidos temáticos a estudiar. Además se desarrollan clases teórico-prácticas y clases prácticas, que posibilitan el tratamiento de los contenidos teóricos y su aplicación.

Se emplean métodos productivos, el trabajo independiente, la situación problémica, la búsqueda parcial o heurística y el método investigativo, que garantizan la búsqueda de información y la adquisición individual y colectiva de conocimientos que luego pueden ser expuestos por los cursistas en los encuentros

En relación con los medios de enseñanza pueden emplearse la computadora, el uso de presentaciones electrónicas que facilita enunciar la esencia de determinados aspectos.

Además, se emplean también como medios de enseñanza, diversos libros, artículos y otros materiales de que se dispone, en soporte digital.

Se alterna el trabajo cooperado en pequeños grupos y el trabajo individual.

Se realiza la evaluación frecuente y la final que consiste en la argumentación de sistemas de tareas como alternativas de solución a las insuficiencias detectadas en el

tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico por los profesores del curso, aplicando los contenidos estudiados del programa. (Anexo 6)

Acción 2: Elaboración del manual titulado: La comprensión del discurso profesional pedagógico. Su tratamiento por los profesores de asignaturas no filológicas en estudiantes no hispanohablantes de la UNAH

El manual es otra de las acciones implementadas para la preparación de los profesores de las asignaturas no filológicas dirigida al tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico.

Este consta de una INTRODUCCIÓN y los siguientes temas:

1. Las asignaturas no filológicas. Su importancia en las carreras de la UNAH.
2. La lengua. Su importancia en la cognición y la comunicación.
3. El discurso. Sus características. El discurso profesional y el discurso pedagógico. El discurso profesional pedagógico. Su caracterización semántica, sintáctica y pragmática.
4. La comprensión. Sus tipos. Niveles de comprensión. Los modelos de comprensión. Estrategias de comprensión.
5. Estructuras lingüísticas típicas del discurso profesional pedagógico.
6. El tratamiento metodológico de la comprensión. Ejemplos variados de discursos profesionales pedagógicos.
7. El estudiante no hispanohablante ¿Cómo ayudarlo en su comprensión de lectura?

Además, contiene ejercicios propios de cada asignatura no filológica que modelan cómo realizar desde estas la comprensión del discurso profesional pedagógico.

Es importante durante la realización de estas actividades no perder la relación entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Lo instructivo, dirigido a la preparación del profesor acerca del sistema de conocimientos y habilidades para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en función de los estudiantes. En lo educativo el profesor debe apropiarse de modos de actuación para llegar al

conocimiento (aprender a aprender) y relacionarse con los demás y actuar sobre sus estudiantes.

Lo desarrollador se manifiesta en la medida en que se considere al profesor como centro de la preparación para que incida en el tránsito de la dependencia a la independencia y propicie el razonamiento, la reflexión, la valoración y el autocontrol, teniendo en cuenta tanto el resultado alcanzado, como el proceso para llegar a ese resultado y estimular el desarrollo potencial del estudiante a partir del diagnóstico integral y continuo.

El estudiante orientado por el profesor debe tener un papel protagónico, activo, en la búsqueda y la aplicación del conocimiento, que propicie la reflexión, la independencia y contribuya al desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento. Para ello el profesor debe recibir la preparación adecuada.

Otra de las cuestiones importantes que no se debe descuidar es la unidad y diversidad en el trabajo individual y colectivo, pues las habilidades se forman y desarrollan en el plano individual, lo que debe ser considerado por el profesor, pero se debe propiciar un equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo con tendencia al trabajo colectivo.

Se establece la responsabilidad individual de cada integrante del equipo en un ambiente de cooperación, en el que fluya la comunicación, el intercambio de ideas, de reflexiones, de experiencias, valoraciones sobre su trabajo y el de los demás, para lograr el objetivo propuesto. El trabajo en equipo bien organizado y en un clima afectivo favorable, fortalece las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la ayuda mutua, propicia el desarrollo individual por la influencia de los otros, contribuye a consolidar los logros y vencer dificultades, sin obviar el necesario trabajo de atención a las diferencias individuales a partir del diagnóstico.

Es importante desde el punto de vista metodológico se conciba el tratamiento de la comprensión en estrecha relación con la construcción mediante el componente análisis. No debe verse el uso de los componentes funcionales de la clase como algo aislado, sino lograr concebir actividades desarrolladoras con las exigencias planteadas a la Educación Superior.

Acción 3: Diseño de un sistema de acciones de trabajo metodológico.

Se integró mediante el colectivo de año en el trabajo metodológico del departamento docente de Idiomas, del colectivo de año y de las disciplinas y asignaturas. El sistema abarcó:

- Reunión metodológica: La comprensión del discurso profesional pedagógico y su tratamiento en el Curso de Preparatoria
- Clase metodológica instructiva: El tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en las asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria.
- Taller metodológico: La clase, eslabón fundamental para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en las asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria.
- Clase abierta: El tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en una de las asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria, en este caso, de Física.
- Controles a clases, y actividades extensionistas: El tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico en las asignaturas no filológicas del curso de Preparatoria.
- Taller metodológico: Sistematización de los resultados de los controles.
- Reunión metodológica: Nuevas proyecciones metodológicas para la comprensión del discurso profesional pedagógico.

CONCLUSIONES

Al caracterizar el estado actual de la preparación de los profesores de asignaturas no filológicas para el tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico se constatan limitaciones y potencialidades para cumplir con los requerimientos que se precisan en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera tal y como se concibe en el modelo del profesional diseñado para el curso de Preparatoria de la UNAH.

Se corrobora en la práctica pedagógica que el curso de posgrado **Tratamiento de la comprensión del discurso profesional pedagógico para profesores de asignaturas**

no filológicas del curso preparatorio en estudiantes no hispanohablantes permitió la caracterización de la comprensión del discurso profesional pedagógico, la posterior identificación de las insuficiencias, la valoración de cómo ejecutan y trabajan esto en la clase, la planificación de un sistema de tareas de solución al respecto a la argumentación de esas habilidades planificadas con las cuales trabajaron durante todo el curso, así como la actualización de los profesores en las nuevas concepciones del discurso profesional pedagógico, la habilidad de comprensión y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

BIBLIOGRAFÍA

Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores de la Universidad de La Habana (1995). *Los métodos participativos: ¿Una nueva concepción de enseñanza?* Ciudad de La Habana: CEPES.

Cuba. Ministerio de la Educación Superior (2010). Resolución 220/I 2010. Material en soporte digital. La Habana, Cuba: Ministerio de la Educación Superior.

Díaz, T. (2011). *Documento base sobre el redimensionamiento del trabajo metodológico ante las nuevas condiciones de la universidad*. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Pinar del Río.

Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fuente, M. (2004). *El trabajo metodológico del profesor en la educación superior..* Mayabeque, Cuba: Material compilado en soporte digital EIEFD

Montaño, J.R. y Abello, A.M. (2010) (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Romeu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del texto. Su aplicación en la enseñanza*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Compilación. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Roméu, A., s/f. *Un acercamiento complejo a la enseñanza-aprendizaje de la lengua: fundamentos teóricos y metodológicos de una didáctica discursiva*. Ciudad de La Habana, Cuba: Versión en soporte digital,

Roméu, A. et al. (2013). *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en asignaturas no filológicas*. Informe de Investigación La Habana, Cuba: Departamento de Español-Literatura, Facultad de Humanidades, UCPEJV.

Roméu, A. et al. (2003). *Acerca de la enseñanza del español y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

Roméu, A.J. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *VARONA*, núm. 58, enero-junio, 2014, pp. 32-46 Universidad Pedagógica Enrique José Varona

Sales, L. (2007). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación.

Sánchez, G. (1995). *La formación y desarrollo de habilidades comunicativas en la preparación profesional del Licenciado en Educación Primaria*. Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana, Cuba: ICCP.

Silvestre, M. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* La Habana: ICCP: CEIDE.

Talízina, N. (1985). *Los fundamentos de la Enseñanza Superior*. Conferencia. Ciudad de La Habana, Cuba: Universidad de La Habana, Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.

Toledo, A. et. al. (2012). *Gramática española contemporánea: De la gramática de la lengua a la gramática del discurso I*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Toledo, A. et al. (2013). *Gramática española contemporánea: De la gramática de la lengua a la gramática del discurso II*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Toledo, A. et al. (2014). *Gramática española contemporánea: De la gramática de la lengua a la gramática del discurso III*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media*. Tesis de Doctorado. Ciudad de la Habana, Cuba: ISPEJV.

Van Dijk, T. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. La Haya: Mouton.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.

Verde, A. M. (2009). *La superación de los profesores universitarios como espacio solaz y culto*. Ciudad de La Habana, Cuba: Sello Editorial Educación Cubana.

Verde, A. M. (2012). La ciencia lingüística dentro de las Ciencias Técnicas en la Educación Técnica y Profesional. La Habana, Cuba: Memorias del VI Simposio de Didáctica de la Educación Técnica y Profesional.

Viñas, G. (2000). Los métodos participativos como estrategia para el desarrollo de la responsabilidad. Ciudad de La Habana. CEPES, Universidad de La Habana.

Vygotsky, L. S. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades. Tomo III*. Ciudad de La Habana: Ministerio de Educación Superior.

Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana: Instituto Cubano del Libro.

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zarzar, C. (1995). *Algunas reflexiones sobre la Didáctica grupal*. La Habana, Cuba: ICCP: CEIDE.

Zilberstein, J. y. (2005). *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural. En Aprendizajes, problemas, retos y soluciones*. Ciudad de La Habana, Cuba: CEIDE

LA ARTICULACIÓN DE LAS FORMAS ORGANIZATIVAS DEL PROCESO EDUCATIVO EN LA PRIMERA INFANCIA EN EL CÍRCULO INFANTIL

Autoras: MSc. Caridad Gisel Arbelo Sanjurjo. aluisg@infomed.sld.cu

Lic. Lien Pérez Orellana. lien.perez74@nauta.cu.

MSc. Daraisy Hernández Martínez. daraisy78@unah.edu.cu.

Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez.

RESUMEN

La investigación relacionada con la articulación de las formas organizativas del proceso educativo de la primera infancia tiene especial relevancia en el contexto actual, ya que los resultados de investigaciones científicas confirman que estos propósitos se encuentran entre las principales prioridades que demanda el Sistema Nacional de Educación en su tercer perfeccionamiento para lograr la integralidad a la que se aspira. Responde a la contradicción existente entre la falta de sistematización de fundamentos teóricos y metodológicos sobre este tipo de articulación y los fundamentos de la primera infancia que apuntan a un proceso integral. La problemática tratada constituye un factor fundamental para el trabajo que se revierte en el desarrollo integral del niño. Se definió como objetivo la propuesta de una concepción teórica metodológica que contribuya a la articulación de las formas organizativas del proceso educativo.

Palabras claves: articulación, desarrollo integral, primera infancia

THE ARTICULATION IN THE ORGANIZATIONAL WAYS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE FIRST CHILDHOOD IN THE INFANTILE CIRCLE

SUMMARY

The investigation related with the articulation in the organizational ways of the educational process of the first childhood has special relevance in the current context, since the results of scientific investigations confirm that these purposes are among the main priorities that it demands the National System of Education in its third improvement to achieve the integralidad to which is aspired. He/she responds to the existent contradiction among the lack of systematizing of theoretical and methodological foundations on this articulation type and the foundations of the first childhood that point to an integral process. The treated problem constitutes a fundamental factor for the work that is reverted in the boy's integral development. He/she was defined as objective the proposal of a methodological theoretical conception that contributes to the articulation in the organizational ways of the educational process.

Keywords: articulation, integral development, first infancy

INTRODUCCIÓN

A inicios del siglo XXI, constituyen los descubrimientos científico – técnicos y la aplicación práctica de muchos de ellos una realidad importante, en este complejo panorama la sociedad y la institución educativa están cada vez más interrelacionadas, en esta última se gestan ideas, conceptos que han de preparar a los educandos para el mañana, por lo que desde los círculos infantiles se potencian vías para el logro del máximo desarrollo integral posible de cada niña y niño desde su nacimiento hasta los seis años, siendo necesario en el marco del estudio de la primera infancia conocer la interrelación existente entre ciencia, tecnología y sociedad.

El modelo pedagógico de la educación de la primera infancia en Cuba, basado en el enfoque histórico-cultural planteado por L. S. Vygotsky, precisa que el desarrollo del niño no ocurre de manera espontánea, sino que depende de cómo se organice el sistema de influencias educativas, es evidente que en la conducción del proceso educativo de la primera infancia se necesita de la articulación coherente de las formas organizativas que lo integran.

La insuficiente articulación de estas formas organizativas en el círculo infantil provoca que los niños no muestren en su actuación el cumplimiento de algunas normas de comportamiento social. La ruptura de ellas, propicia reacciones que pueden convertirse en alteraciones del estado emocional del niño, ya que la articulación garantiza una adaptación del niño a las condiciones cambiantes del medio.

Lo anterior alerta sobre la necesidad de atender satisfactoriamente este proceso, pues constituye una premisa para su desarrollo integral pues se ha constatado que no siempre se poseen los elementos necesarios que propicien el carácter integrador del proceso educativo, al no existir una concepción teórico - metodológica que fundamente la articulación de sus formas organizativas.

Las indagaciones teóricas y empíricas precisan las siguientes **Limitaciones**:

- ☐ Los aportes teóricos de libros, artículos y tesis doctorales han estado orientados fundamentalmente hacia la articulación entre niveles educativos, ciclos o años de vida.
- ☐ En los documentos normativos de la primera infancia son limitadas las orientaciones dirigidas a la articulación de las formas organizativas del proceso educativo en el círculo infantil.
- ☐ Los criterios de la calidad de la primera infancia no contemplan la articulación de las formas organizativas.

En la práctica educativa se evidencia:

- ☐ Poca creación de condiciones entre la culminación de una actividad e inicio de la siguiente.
- ☐ Escaso aprovechamiento del enfoque lúdico para articular las formas organizativas.
- ☐ Limitado empleo de la base orientadora de la acción.
- ☐ Rechazo de los niños a la incorporación de otra actividad mostrando un estado emocional negativo.

Las indagaciones realizadas demuestran falta de articulación entre las formas organizativas del proceso educativo en el círculo infantil. Por lo que se revela la siguiente **contradicción**: Por una parte el proceso educativo en la primera infancia aún no ofrece de forma suficiente el sustento teórico y metodológico para la articulación de las formas organizativas y por la otra los fundamentos científicos de la educación de la primera infancia apuntan a un proceso integral, aspiración que respalda la articulación de las formas organizativas.

Desarrollo

En esta parte, se abordan los factores biológicos, psicológicos y sociales del desarrollo infantil, así como los fundamentos de la educación de la primera infancia para la

articulación de las formas organizativas del proceso educativo que devienen en ideas acerca de la concepción integral para la conducción acertada de este proceso.

El siguiente análisis se basará en las ideas teóricas y metodológicas del Enfoque Histórico Cultural de Vygotsky, que se destaca por el desarrollo y la aplicación de la filosofía materialista dialéctica a la pedagogía.

1.1 Antecedentes del proceso de articulación

La problemática de la articulación constituye un tema que en los momentos actuales adquiere una mayor significación dadas las exigencias educativas que trae consigo grandes demandas al desarrollo científico técnico. La educación de la primera infancia es el primer eslabón del Sistema Nacional de Educación y en ella se establecen los objetivos y tareas de la política educacional sobre la base de las características del desarrollo de los niños.

El término articulación se define como “(...) la acción y efecto de articular o articularse, lo cual significa unir o ensamblar con articulaciones...” Diackov (1980, s/p). Esta expresión se ha llevado al campo educacional lo cual ha contribuido a que en la actualidad, muchos especialistas aporten diversos conceptos para su implementación en la práctica educativa con énfasis en el enlace entre subsistemas.

Se ha asociado al término continuidad el cual es definido como una categoría teórica que revela la necesaria relación evolutiva del desarrollo infantil, en cada área de conocimiento dentro de una misma etapa y en todos sus componentes. La misma organiza la base necesaria para niveles de desarrollo superiores, que unida a todo el sistema de acciones psíquicas y prácticas, constituye un elemento esencial para la concepción e implementación de un proceso educativo de calidad, dirigido al desarrollo integral de los niños.

Acerca de la articulación y continuidad en la educación para el desarrollo de la personalidad de las nuevas generaciones la pedagoga Krupskaya, (1979) señaló, que la misma constituye una

(...) relación de contenido biaspectual que presupone, por una parte la acentuación del trabajo educativo en el círculo infantil con la consideración de

aquellos requisitos que han de ser planteados a los niños, (...) y por otro lado la necesaria e imprescindible continuidad por la escuela primaria de toda la labor formativa iniciada en la educación preescolar, de manera que pueda ser sistematizada, consolidada y elevada a niveles superiores de formación (...).
(s/p)

La autora coincide con los criterios antes explicitados, pues la educación de la primera infancia, debe articularse de forma instraintitucional, teniendo en cuenta los objetivos y tareas que demandan el fin de la educación. Es necesario garantizar que el paso de una actividad a otra se realice, atendiendo el desarrollo alcanzado por cada niño, para proyectar las intervenciones educativas que garanticen su desarrollo integral.

Entre las investigaciones científicas, que han abordado esta temática, se pueden mencionar a: Vila (2000), Bianchi y Porstein (2012), Fujimoto (2013), Manrique (2014), Stoll (2014), y Terigi (2015). Estos autores infieren que el tránsito de una etapa a otra debe producirse de manera natural y que debe garantizarse una adecuada preparación, tanto para los niños, como los docentes que están implicados en esta continuidad.

Peralta (20017) planea que:

(...) existen múltiples factores que influyen en las transiciones, los cuáles se denominan factores internos que abarcan las características individuales del niño, estado nutricional, nivel de desarrollo cognitivo, social, emocional, características de las familias, y otros factores externos que son inherentes a la institución (...)” (s/p).

La temática de la articulación y continuidad, se ha visto desde dos tendencias:

(...) una relacionada con hacer del preescolar una extensión descendente de la primaria, expresada en trasladar contenidos y formas de organización del proceso, y por otra parte, hacer de la primaria una extensión ascendente del preescolar, con la consecuente pérdida de su esencia y la utilización de métodos que ya no responden a la nueva situación social del desarrollo... (Hernández y Ríos, 2012, s/p)

Las posibilidades reales para la articulación están dadas en la existencia de principios específicos, que propician la unidad de las diferentes formas organizativas que

conforman el proceso educativo de la primera infancia en el círculo infantil , y su diferenciación a partir de las características, principios y organización de cada una, que deben propiciar el cumplimiento del fin de los involucrados. Entre estas se destaca, el juego, la actividad independiente, los procesos, la actividad programada y la actividad conjunta con la familia.

La dirección pedagógica y articulada de estas formas organizativas garantizan, que la participación activa del niño en el proceso educativo se realice atendiendo al desarrollo alcanzado por cada uno, lo que implica incluso, atender las especificidades de este momento transitorio.

Por otro lado, la existencia de un sistema único de principios pedagógicos, para el sistema nacional de educación de cumplimiento obligatorio, obedece a la unidad entre todos los fundamentos teóricos del modelo educativo (fundamentos filosóficos, psicológicos, biológicos, sociológicos, jurídicos, pedagógicos) que alcanzan su concreción en la práctica, mediante los diseños curriculares para cada subsistema. Precisamente esto, es lo que permite analizar la continuidad interna en el proceso educativo de la educación de la primera infancia.

La articulación desde el Sistema Nacional de Educación presupone “(...) que no existan rupturas desde los fundamentos teóricos, metodológicos y organizativos que garanticen el tránsito de un nivel a otro, basado en principios que rigen dicho sistema (...)” (s/p).

Benavides (2011). Uno de estos principios se basa en el funcionamiento de una institución única articulada que avale el tránsito de los educandos por la vía regular o paralela en todos los niveles educacionales.

El análisis histórico de la articulación denota que desde que en 1793 se crea la Sociedad Económica Amigos del País y ocurre en 1842 la oficialización de la educación primaria, la temática ha estado centrada a la articulación entre el pre primario y la escuela elemental, visto desde la influencia del maestro en las etapas antes mencionadas.

En 1959, una de las primeras medidas de beneficio social aplicadas en la política educacional cubana, lo constituyó la reestructuración de los sistemas educativos, con la

creación de nuevas direcciones metodológicas y de inspección, para erradicar las dificultades en la planificación, organización y evaluación del proceso educativo.

Las instituciones educacionales, tradicionalmente a cargo del estado, empezaron a ser dirigidas por un personal, que además de calificado para el cargo fuera revolucionario. El Ministerio de Educación unificó los centros formadores, con la finalidad de garantizar la educación de los niños de edad preescolar y primaria. Desaparecen las escuelas normales de kindergarten como centro elitista que formaba maestros para esta enseñanza.

El 30 de noviembre de 1959, se anuncia la reforma general de la enseñanza, hecho que se produce cuando el Doctor Armando Hart Dávalos, Ministro de Educación, da a conocer las bases de la política educacional de la revolución. La mayor evidencia de estos propósitos se manifiesta el 23 de agosto de 1960 en el acto de creación de la Federación de Mujeres Cubanas, (FMC) donde se le otorga la responsabilidad como organización de masas, para establecer las primeras instituciones y constituir en general, el sistema de atención a la infancia.

Como resultado, en el año 1961 se instituye la Dirección Nacional de Círculos Infantiles (DNCI), para la construcción de una nueva concepción educativa a los niños de cero a seis años. En la etapa del 1959 a 1961, se reorganizó la educación del niño preescolar, y se consolidó la formación de los maestros.

En el año 1966 se realizan adecuaciones al programa de educación preescolar con precisiones para las maestras, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo integral del niño y cómo la escuela debe cooperar para contribuir a mejores formas de conducta colectiva.

En el Primer Congreso de Educación y Cultura, en 1970, se analiza la situación y la propuesta de la creación del Instituto de la Infancia, idea que se materializó el 31 de mayo de 1971 por la ley 1233 del Consejo de Ministros. Este Instituto que surgió como organismo de carácter nacional, marcó una nueva etapa en el desarrollo del trabajo, atención y educación de los niños de edad preescolar, el cual sustituyó a la Dirección Nacional de Círculos Infantiles.

En el curso 1975-1976 se inició un nuevo programa en todas las escuelas primarias que obligó al análisis de los objetivos, los contenidos y tareas para el grado preescolar vigente desde 1968 y a la elaboración de una carta metodológica, con fecha 26 de diciembre de 1974 en la que se orientaron ajustes, modificaciones y sustituciones a los mismos, con el propósito de garantizar la adecuada preparación para el aprendizaje escolar del niño que cursaba el grado preescolar y por tanto a la formación del educador. En el año 1976 se elabora un programa educativo para el grado preescolar que no tenía una total articulación con la educación que se brindaba en los círculos infantiles por no haberse oficializado el plan de estudios para esta enseñanza.

Es solo hasta el año 1981 que se instaura una concepción pedagógica de partida como necesidad de la política educacional definida por la voluntad de los dirigentes de darle atención específica al grado preescolar desde el propio subsistema, incluyendo la formación y preparación de los maestros. Esto trajo como consecuencia que se iniciara la etapa de perfeccionamiento de las ideas sobre la educación desde las edades iniciales y en el ámbito investigativo muchos pedagogos se preocuparon por problemas educacionales.

Entre los años 1990 y 1992, surgen en documentos normativos la responsabilidad de los maestros de preescolar y primer grado en este diagnóstico y en las relaciones que deben establecerse con los niños que ingresan a la educación primaria. Se establece la educación por ciclos y se introduce el expediente acumulativo del escolar, a fin de que pudiera servir al maestro de primer grado como elemento para darle atención individualizada a los niños que culminaban el subsistema preescolar y obtener mejores resultados en su formación integral para su ingreso a la Educación Primaria.

En esta misma etapa se inicia la generalización del programa Educa a tu hijo para todos aquellos niños que no podían acceder a las instituciones preescolares, incluyendo la preparación a las familias de los niños de cinco a seis años procedentes de zonas rurales con previa supervisión y orientación de maestro de primer grado.

En el año 2000, se inicia el proceso de batalla de ideas y en todas las educaciones se desarrolla la tercera revolución educacional inmersa en la identificación de un cambio educativo, que trae consigo para la educación preescolar la necesidad de ampliar las

vías de ingreso de educadoras de formación media con dos modalidades: el curso regular diurno y el curso para trabajadores.

Actualmente, se vive el tercer perfeccionamiento educacional, el proyecto educativo que propone apunta a una concepción integral y para lograrlo se necesita la articulación de las formas organizativas del proceso educativo, teniendo en cuenta los fundamentos que sustentan la educación de la primera infancia.

1.2 Fundamentos de la educación de la primera infancia para la articulación de las formas organizativas del proceso educativo en el círculo infantil

La primera infancia constituye una etapa significativa en la vida del individuo, comprende el periodo etéreo desde el nacimiento hasta los seis años de edad. En ella se estructuran las bases y fundamentos esenciales para el desarrollo de la personalidad del ser humano.

A través de la actividad y la comunicación, y de la estimulación del adulto como mediador de este proceso, el niño aprende de la experiencia histórico-social de las generaciones que le han precedido, de las propiedades humanas formadas históricamente, de las capacidades y formas de conductas. Por eso se afirma que el niño es un ser bio-psico-social; y que estos tres elementos interrelacionados influyen en su desarrollo, de manera significativa, a partir de las influencias educativas, bien intencionadas.

Desde los primeros años de vida ocurre una apropiación cultural donde la manera de organizar y conducir el proceso educativo por ese “otro” que, bien aprovechada, contribuye al desarrollo integral, para lograr este propósito es imprescindible la influencia coherente de los agentes educativos en la necesaria articulación de las formas organizativas.

La educadora es un agente potenciador, por dominar la cultura y sus formas de transmisión, se convierte en un mediador entre el niño y la cultura que debe asimilar activamente. Por tanto su participación en las formas organizativas debe estar

acompañada de interrelaciones que enriquezcan el contexto educativo, pues es ahí donde afloran las primeras vivencias, las cuales son simientes para el futuro desarrollo.

Se considera el desarrollo integral del niño como producto de varios aspectos, dentro de los que no se puede despreciar la organización del proceso educativo, en el que actúan como dos contrarios dialécticos lo biológico y lo social, por las características de estas edades.

Conocer al niño permite a la investigadora comprenderlo como objeto esencial de su investigación, cómo ocurrió su desarrollo. Para analizar el desarrollo de la personalidad del niño de 0-6 años se debe tener en cuenta la unidad de las esferas afectivas y cognitivas, ya que constituye un principio de la pedagogía y psicología. Además, el hombre es un ser social y de ese medio adquiere los conocimientos, a partir de la experiencia histórico social, en la actividad y la comunicación.

Se determinan los fundamentos para la articulación de las formas organizativas del proceso educativo. Para ello, se asumen los fundamentos generales de la concepción de la educación de la primera infancia. Los cuales se consideran indispensables con naturaleza filosófica, biológica, sociológica, psicológica, pedagógica, legal y de derechos Ríos, I. (2007) y surgen de entender el desarrollo humano con su base en los factores bio-psico-sociales.

El fundamento filosófico orienta la finalidad educativa, por lo que permite proyectar el fin de la educación de la primera infancia cubana, al asumir que todo niño o niña de estas edades es educable, como resultado de una combinación particular de sus potencialidades y de las condiciones específicas de vida y estimulación.

Por constituir la primera infancia, el período de intenso desarrollo sensorial que incluye la asimilación de representaciones acerca de diversas propiedades y relaciones externas y el dominio de nuevas acciones de percepción que permitan percibir el mundo circundante en forma más completa y discriminada, es que se hace necesario considerar la articulación de las formas organizativas, permitiendo que el conocimiento transite de forma coherente por ellas.

Fundamento sociológico: El niño es un ser bio-psico-social, conocer estos elementos sirve de base para entender cómo ocurre el desarrollo de los niños, principalmente en

los primeros seis años de vida, donde “(...) el adulto juega un papel principal en la estimulación de este desarrollo, llámese adulto a la sociedad, la familia y la institución como factores imprescindibles...”Bermúdez y Pérez (2015, s/p).

Las diferencias que se manifiestan en los niños al transitar de una forma organizativa a otra no son innatas, son el resultado de disímiles experiencias de distintas formas de influencias, donde no solo cambia su sistema de relaciones con los otros niños. En la actividad programada, aunque en esta predomine el enfoque lúdico, la educadora le va a plantear el cumplimiento de tareas: el éxito o fracaso de esta actividad determinará el estado emocional del niño.

Fundamento psicológico: Una de las principales tesis de la teoría histórico cultural de Vygotsky (1989) se relaciona con el carácter mediatizado de los procesos psíquicos:

(...) estos adquieren esta cualidad cuando los fenómenos de la cultura humana constituyen elementos mediatizadores, y es a través de la apropiación de la experiencia histórico social que el niño asimila las distintas formas de actividad humana y los signos o medios materiales y espirituales elaborados por la cultura (...)(s/p)

Para conocer si un niño está preparado para incorporarse a otra forma organizativa se debe analizar cómo es el desarrollo de los procesos cognoscitivos en esa última actividad. En el niño se empiezan a presentar algunas manifestaciones del pensamiento lógico como parte de su desarrollo que tiene sus bases en la incorporación desde el segundo año de vida con el pensamiento representativo. El lenguaje se hará cada vez más rico mientras que tenga mayores experiencias sociales e interactúe con el medio circundante. El afecto va a constituir una necesidad básica sobre la que descansa toda su educación y desarrollo.

Fundamento pedagógico: La articulación entre las formas organizativas desde el punto de vista pedagógico está referida a la relación entre los componentes del proceso educativo que se establecen en sistema en el tránsito de una actividad a otra, como una condición indispensable para la realización exitosa de la preparación de los niños para su ingreso al nuevo medio, así como el logro de la continuidad de su desarrollo armónico en los marcos de la misma.

La educadora selecciona métodos que le suministran a los niños los conocimientos necesarios que favorecen su desarrollo y sus intereses ante las tareas que se le orientan. Este perfeccionamiento de la metodología de trabajo es constante, con el propósito de hacer dinámica la vida del niño y encontrar las posibilidades complementarias para el desarrollo multifacético, lo que permite que la educación llegue a cada cual equitativamente.

La autora de esta investigación considera necesaria la articulación de las formas organizativas pues el niño de uno a seis años, al cambiar de actividad experimenta un cambio psicológico esencial que se deriva producto del desarrollo como proceso continuo, paulatino y progresivo, que requiere de un tiempo de adaptación a los nuevos cambios, por tal motivo la educadora debe organizar el trabajo, proporcionando sentimientos de alegría ante las tareas a realizar.

La educadora debe conocer qué aportó cada forma organizativa al desarrollo del niño y tener una posición activa ante tal desarrollo. Sobre esa base, el paso a la nueva actividad, se llevará a cabo con las mínimas dificultades psicológicas para los niños y a su vez garantiza la entrada de estos a nuevas condiciones de vida y educación, lo cual va a contribuir a la interiorización de experiencias sociales que influyen en la formación de su personalidad.

El fundamento biológico responde al origen natural de los seres humanos, particulariza la dinámica funcional del organismo infantil. La salud física y mental; es una condición indispensable. Por ello se destaca el papel de lo social en la estimulación del desarrollo, sin desatender lo biológico, porque todas las estructuras anátomo-fisiológicas se encuentran en pleno proceso de formación. La plasticidad del cerebro y formación de interconexiones neuronales como base del desarrollo hace que sea una etapa muy sensible.

Por tener lugar el intenso ritmo de crecimiento físico y psíquico y la fragilidad del organismo, en especial, del sistema nervioso, se hace necesario una adecuada estimulación que establezca una riqueza de conexiones psíquicas necesarias para aquellas funciones y procesos correspondientes a la edad. Lo anterior implica satisfacer las necesidades biológicas y psíquicas con un adecuado balance en el tiempo de

exposición de los niños a una misma actividad, para no generar un agotamiento que pueda causar daños fisiológicos y psicológicos.

El fundamento legal y de derechos, considera la legalidad como una legitimidad de los derechos y los toma como soporte para la organización de un proceso educativo que tenga en cuenta la diversidad de los niños y las niñas, sus familias y los contextos en que se desenvuelven, como garante de la igualdad y la equidad.

Desde esta posición, se garantiza la educación para toda la población infantil desde el nacimiento hasta los seis años con el derecho a una información oportuna y de calidad, en función de su desarrollo, sin distinción.

En la Agenda 2030, se apuesta a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para << Asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad >> (UNESCO, 2014).

1.3 Algunas consideraciones sobre la articulación de las formas organizativas del proceso educativo en el círculo infantil

La problemática de la articulación tiene su fundamento en la comprensión del desarrollo como un proceso que ocurre producto de la educación y se distingue por su carácter continuo y ascendente en el que cada forma organizativa sienta las bases para la siguiente y los logros que se producen tienen sus génesis en la anterior, los que fundamentan las posteriores adquisiciones. Todo lo anterior se expresa en las siguientes ideas:

El vínculo entre las formas organizativas en la atención integral a los niños

Los círculos infantiles cumplen una serie de funciones que determinan en buena medida el sentido de la actividad que en ellos se realizan. Este encargo mantiene su vigencia y su concreción en la labor de cada educadora en el proceso educativo.

En este sentido, es necesario que se logre una articulación coherente entre las formas organizativas, evitando que se establezca una relación unidireccional. Se debe garantizar el tránsito de una actividad a otra con la presencia y participación de todos los agentes que están implicados en la conducción del proceso educativo.

Las educadoras deben sentar las bases para este desarrollo, fomentando hábitos para el cumplimiento de tareas colectivas, que deben contribuir a la permanencia de los hábitos ya logrados en los niños con énfasis en los higiénicos culturales y laborales. Es necesaria la preparación de las educadoras, para que de conjunto con los agentes educativos responsabilizados en esta tarea se encarguen de determinar procedimientos para estimular el desarrollo integral de los niños desde el conocimiento de las características de estos.

Se debe establecer relaciones entre las formas organizativas para saber cómo se manifiesta el desarrollo del niño en las actividades anteriores. La base orientadora de la acción es imprescindible para evitarle al niño cambios ásperos de una actividad a otra, el niño debe ser sujeto activo en la planificación de las actividades en las que participará, es por ello que se le debe estimular tanto para culminar la actividad en la que se encuentra como para iniciar la siguiente.

Las interrelaciones entre los agentes educativos

En el contexto del proceso educativo, se manifiesta una articulación en dos direcciones, la primera hacia el interior del año de vida, a partir del seguimiento que debe realizar las educadoras al desarrollo que van alcanzando los niños y al conocimiento de los métodos y procedimientos que se emplean para el desarrollo del niño y la segunda en el ciclo donde se desarrollan de conjunto varias de las actividades previstas en la planificación del proceso educativo y donde todos los implicados en la conducción del mismo deben realizar una influencia coherente, para evitar cambios bruscos en el desarrollo del niño.

Estas relaciones no solo abarcan las exigencias de las formas organizativas, sino el grado de desarrollo de la experiencia social adquirida por los niños, donde los agentes educativos se convierten en el modelo a imitar, en la que no debe descuidarse los niveles de exigencias ante las tareas formativas y cognoscitivas.

Los intercambios que se mantengan durante el curso entre los agentes educativos, permitirán aunar criterios acerca de cómo lograr mayor unidad en el proceso educativo. Las educadoras de forma asertiva (sin imponer) deben propiciar, que se cumpla con las recomendaciones previamente analizadas en el colectivo de ciclo o el colectivo

docente. De la adecuada comunicación que se establezca entre los agentes educativos se favorecerá la continuidad de los principales logros adquiridos por los niños en cada año de vida. Por tal razón las especialistas y las educadoras no deben marchar por senderos contradictorios.

En este sentido, esta relación demanda de una atención rigurosa, pues al compartir tan importante encargo, debe existir coherencia y unidad de objetivos e intereses. Para lograr este propósito han de establecerse las formas de trabajo mediante las cuales se posibilite esta interacción la que puede realizarse en los colectivos de ciclo y colectivos docentes.

Al círculo infantil como institución social se le ha conferido el encargo de ejercer su influencia educativa en la preparación de todos los agentes educativos, garantizando que cuente con los conocimientos y recursos necesarios para contribuir a la educación de los niños. Esto provoca la existencia de una relación de manera sistemática, pero además, en muchos casos, muy personalizada con la educadora de computación, la educadora musical y la logopeda, que constituyen agentes educativos que conocen las particularidades de los niños y sus preferencias.

En el tránsito del niño de una forma organizativa a otra, el papel de las especialistas es definitivamente imprescindible. Ellas como agentes educativos que inciden directamente en el niño, representan un modelo para el desarrollo de la personalidad en formación del niño, como responsables de la atención de las necesidades básicas y del desarrollo humano de estos.

La primera infancia constituye el eslabón inicial donde se sientan las bases para el aprendizaje y se adquieren hábitos y procedimientos de trabajo, las especialistas resultarán básicas en su labor, es necesario que se preparen de conjunto con para lograr favorecer el desarrollo integral.

La creación de ambientes lúdicos en todas las formas organizativas

El juego es el medio idóneo del que dispone el niño para conocer el mundo, adentrarse en el complejo sistema de relaciones sociales y lograr su propio desarrollo. De ahí que sea tan importante que el niño se desarrolle integralmente en un ambiente lúdico, pues

mediante las actividades laborales se van formando en el niño cualidades morales como la laboriosidad.

Durante la utilización del método lúdico, la educadora mantiene el papel principal y el niño se encuentra en un amplio y complejo sistema de relaciones con los objetos y con otros niños lo que les da la posibilidad de asimilar numerosas nociones del mundo que lo rodea, enriquecen sus sentimientos y emociones, contribuyen a transformar su conducta, favorecen la formación de hábitos de disciplina y lo que es más importante, estimulan la participación de los más tímidos.

La organización del proceso educativo en un clima socio-afectivo con adecuadas relaciones interpersonales

La incorporación del niño al círculo infantil introduce transformaciones en su vida, ocurriendo un cambio decisivo del lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales a él accesible. Cuando se organiza el proceso educativo hay que tener en cuenta estos elementos. En esta etapa se va logrando una mayor estabilidad en la esfera motivacional y el niño es capaz de orientar su comportamiento no sólo por los objetivos planteados por los adultos sino por otros que se proponen conscientemente y que la sociedad le va exigiendo.

Se trata de lograr que en el niño se desarrolle una actitud favorable hacia su círculo infantil, que en él se formen motivos e intereses por conocer los fenómenos del mundo que le rodea, que se logre la responsabilidad en el cumplimiento de tareas o encomiendas y acepte compartir una labor colectiva con su grupo. La educadora no es simplemente el adulto que provoca o no la simpatía del niño, sino el representante de la sociedad y de las exigencias sociales el cual contribuye diariamente a la formación de una actitud positiva hacia el círculo infantil.

Es necesario tomar en consideración la limitada capacidad para soportar una actividad de determinada por un tiempo prolongado, que puede provocar un rápido agotamiento de las neuronas y alteraciones en el comportamiento. Por tanto, las posibilidades de concentración en esta edad son limitadas, no se debe forzar la instauración de hábitos escolares y el respetar los anteriores, dará la posibilidad de ir introduciendo los cambios necesarios para su aceptación paulatina por los niños.

A cada forma organizativa, corresponde actividades determinadas en la planificación y otras establecidas, en función de los objetivos que se persiguen por las grandes reservas y posibilidades de desarrollo del niño en los primeros seis años de vida.

En consecuencia, se revela una contradicción dialéctica entre la necesidad de favorecer la articulación de las formas organizativas del proceso educativo y la carencia de una concepción teórico-metodológica que lo posibilite. Después de todo el estudio anterior se puede decir que el niño y la niña tienen todas las posibilidades para que ocurra el desarrollo integral, pero será real en dependencia de las condiciones de educación y vida en que se desenvuelve, y de la estimulación que se realiza como parte de la articulación de las formas organizativas del proceso educativo.

CONCLUSIONES

Los presupuestos teórico metodológicos abordados en el marco de la investigación que integran los aspectos relacionados con la articulación de las formas organizativas permiten revelar la necesidad del establecimiento de relaciones entre ellas para el desarrollo armónico del proceso educativo.

Los métodos utilizados propiciaron la identificación de los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, legal y de derechos y pedagógicos para la articulación del proceso educativo de la primera infancia en el círculo infantil.

El análisis de las fuentes teóricas planteadas revela la importancia de la articulación de las formas organizativas del proceso educativo en el círculo infantil en aras de estimular el desarrollo de sus niños y coloca a esta investigación científica al servicio del Tercer Perfeccionamiento de Sistema educativo y del proyecto social cubano.

BIBLIOGRAFIA

Benavides, Z. (2011). *Lecturas de pedagogía preescolar. La política educacional cubana*. Ciudad de La Habana, Cuba. Pueblo y educación.

Colectivo de Autores. (2017). *Plan Educativo de la Primera Infancia*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Cruz, L. (2014). *La mediación del adulto en el desarrollo psicológico del infante durante los tres primeros años de vida*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Domínguez, M. (2014). *El conocimiento de sí mismo y sus posibilidades*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Domínguez, M. y Martínez, F. (2010). Principales modelos pedagógicos de la Educación Preescolar. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

ICCP. (2017). *Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano*. Ponencia en Congreso de Pedagogía. La Habana, Cuba: Congreso de Pedagogía, Palacio de Convenciones.

Ríos, I. (2012). *Fundamentos de la Educación Preescolar cubana*. Compendio de Lecturas de Postgrado. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Siverio, A. M. y López, J. (2016). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Valle, A. (2015). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana, Cuba: S/e, en formato digital.

Vygotsky, L. (1989). *Obras completas. Tomo V*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN A MAESTROS DE 4^{TO} GRADO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN ESCOLARES CON TARTAMUDEZ

Autoras: Gloria María Acosta Fernández, glorymary95@nauta.cu

Mayrelis Acosta Rivero

Lianisleidy Roque Maceo

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La presente investigación surge por la necesidad de dar respuesta a uno de los problemas actuales de la pedagogía: la falta de preparación del maestro para desarrollar la autoestima en escolares con tartamudez de la escuela Bac-ly del poblado Surgidero del municipio Batabanó. El estudio realizado demuestra las insuficiencias que se presentan a lo largo del mencionado proceso, dadas por el desconocimiento de las características de los escolares con tartamudez que repercute negativamente en el desarrollo de su autoestima. A tono lo anterior, se propone una estrategia de preparación a los maestros caracterizada por diferentes acciones que tienen un carácter desarrollador, instructivo, capacitador, contextualizado, participativo y elaborada a partir de las necesidades y potencialidades de los maestros, dirigido a que conozcan el cómo trabajar con escolares con tartamudez y así contribuir al desarrollo de su autoestima desde el aula.

Palabras claves: preparación, maestro, escolares, tartamudez, autoestima

PREPARATION STRATEGY FOR TEACHERS OF THE 4th GRADE FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTIMATE IN SCHOOLS WITH TARTAMUDEZ

SUMMARY

The present investigation arises from the need to respond to one of the current problems of pedagogy: the teacher's lack of preparation to develop self-esteem in stuttering schoolchildren of the Bac-ly school in the village Surgidero of the Batabanó municipality. The study carried out demonstrates the inadequacies that appear throughout the aforementioned process, given by the lack of knowledge of the characteristics of students with stuttering that negatively affects the development of their self-esteem. In line with the above, we propose a teacher preparation strategy characterized by different actions that have a developer, instructive, trainer, contextualized, participatory and elaborated character based on the needs and potential of the teachers, aimed at knowing the how to work with students with stuttering and thus contribute to the development of their self-esteem from the classroom.

Keywords: preparation, teacher, schoolchildren, stuttering, self-esteem

INTRODUCCIÓN

En el sistema de educación es de importancia primordial la preparación del maestro pues adquiere cada vez mayor repercusión, en un mundo globalizado que exige de profesionales competentes para enfrentar un proceso educativo de calidad, en el contexto de atención a la diversidad, con el propósito de satisfacer las necesidades educativas de sus escolares y potenciar su desarrollo.

La influencia del maestro en la educación de sus escolares es decisiva en cualquiera de los momentos del desarrollo; grandes pedagogos y personalidades del mundo de la pedagogía y de otras ciencias humanísticas se han referido a las implicaciones que tiene la labor del maestro en la formación integral de las cualidades de la personalidad de sus escolares (Cobas, 2012).

En la actualidad, los sistemas educativos del mundo trabajan por un objeto general básico: elevar la calidad de la educación. Se ha alcanzado una clara conciencia de esta necesidad y de cuán importante y decisiva es la educación para el desarrollo de cada nación, e incluso para el desarrollo de la propia humanidad.

La Pedagogía Especial, le imprime a la dirección del proceso docente educativo una orientación hacia la elevación de la autoestima del escolar, para que se conozca mejor y participe activamente en su proceso de preparación laboral, a partir de elevar su motivación por el aprendizaje.

Cuando los maestros se enfrentan a la necesidad de brindar atención a los escolares con trastornos de la fluencia verbal: tartamudez, surgen incógnitas de cómo profundizar en la estructura de la misma en función de la atención, qué ayuda brindar, cómo lograr el desarrollo de la autoestima.

En el Centro Mixto Bac-ly del poblado Surgidero, del municipio de Batabanó se constató que aún es insuficiente la preparación del maestro de la educación primaria, en específico, aquellos que trabajan con escolares con tartamudez en cuarto grado.

Se ha podido observar el empleo de métodos educativos inadecuados ante los espasmos (manotazos, risas, burlas, regaños, etc.); reacciones de forma crítica entre las dificultades en la fluidez; falta de la utilización de procedimientos psicológicos recomendados para formar, desarrollar y educar el lenguaje en correspondencia con las normas y corregir, compensar o prevenir las alteraciones del lenguaje (relajación corporal segmental, la musicoterapia, la psicoterapia racional, la hipnosis ligera, entre otros) y falta de la aplicación de procedimientos logopédicos como el aprendizaje de la respiración verbal y la relajación activa verbal.

También a través de conversaciones con los maestros se pudo comprobar que desconocen la repercusión que puede traer el trastorno en el desarrollo de la autoestima de los escolares; son ellos mismos los que exponen que en las preparaciones metodológicas no hay un espacio para prepararse para atender las características específicas de los escolares con tartamudez, no tienen idea de cómo dirigirse, ni al grupo, ni a los escolares ante los espasmos y se desesperan y apuran la expresión oral en público de sus escolares.

Por esto, sería lo ideal que los maestros conozcan las características de la personalidad de los escolares con tartamudez y así desarrollen su autoestima lo que no sucede pues no conocen las características de estos, lo que trae como consecuencia la baja de la autoestima.

Estas son las razones que determinan el siguiente **problema científico**: ¿Cómo preparar a los maestros de cuarto grado para el desarrollo de la autoestima en escolares de cuarto grado con tartamudez en el centro mixto Bac-ly del poblado de Surgidero del municipio de Batabanó?

En la búsqueda de una solución del problema planteado se pretende dar cumplimiento al siguiente **objetivo de investigación**: proponer una estrategia de preparación a los maestros de cuarto grado para el desarrollo de la autoestima en escolares con tartamudez de la escuela “Bac-ly” del poblado Surgidero del municipio de Batabanó.

DESARROLLO

Para el desarrollo de esta investigación, la autora asume la definición de Martínez, (2004):

La preparación al maestro constituye la vía fundamental para llevar a cabo el proceso educativo en las escuelas, es la actividad pedagógica que promueve el estudio de las ciencias de la educación y contribuye a que los maestros profundicen en las bases teórico-prácticas, posibilita el análisis, la discusión y el aporte creador de los maestros. (p.2)

Según los criterios de Vygotsky (1980) juega un papel fundamental la influencia pedagógica en los escolares, especialmente organizada con el objetivo de restablecer las funciones afectadas o de desarrollar las que no se han formado. Para ello, se hace necesario tener un sistema interventivo, en el cual se formen los medios de compensación, donde afloren las potencialidades y capacidades del desarrollo de los escolares.

En la actualidad, la preparación del maestro cobra mayor interés ya que propicia la asimilación de nuevos conocimientos, hábitos, posibilita su desarrollo, habilidades, modos de actuación que repercuten en el desarrollo de la personalidad. En este sentido se aboga por la construcción del conocimiento colectivo, de la opinión de diversos saberes lo que hace posible la reflexión desde varias miradas al tiempo que se logra un sentido común respetando las distintas opiniones. Es por ello que, la forma organizativa de la estrategia de preparación resulta de gran provecho para los propósitos a alcanzar.

Su objetivo fundamental radica en que los maestros aprendan a desarrollar con eficiencia su labor docente-educativa, con mayor calidad, por tanto, asiste a la creatividad, a la flexibilidad. Se realiza a partir de los aportes que propicia la práctica pedagógica y en todos los casos debe dársele al trabajo un enfoque metodológico, demostrativo y práctico, la autora asume la definición de estrategia de preparación de Valle(2007); pues define la estrategia como: “Un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas, que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación”(p.3).

Por esto, se propone como una vía efectiva para que el maestro pueda ayudar a desarrollar la autoestima en los escolares que es considerada por Castro (2008) y abordada por la autora como “el valor relativo que el individuo se atribuye, o cree que los otros le atribuyen. Puede hablarse de un nivel concreto de la autoestima y entonces considerar si el sujeto se subvalora o se sobrevalora” (p.4).

La tartamudez que asumido por la Fernández es un “trastorno complejo de la comunicación oral, caracterizado por espasmos que interrumpen la fluidez verbal, acompañado de síntomas orales y psicopatológicos, de naturaleza multicausal, puede afectar los mecanismos de control del habla, la comunicación y la personalidad” (p.5). Este trastorno es una de las causas más frecuentes que afectan la autoestima.

Para la presente investigación, se utilizaron diferentes instrumentos con el objetivo de determinar las principales dificultades en los maestros para contribuir al desarrollo de la autoestima en escolares con tartamudez; a continuación, se realiza un análisis de los instrumentos empleados en el diagnóstico inicial.

- la observación a clases se realizó a los maestros al comenzar la investigación con el objetivo de valorar cómo el maestro da salida al tratamiento de la tartamudez dentro del proceso docente educativo y también al escolar para determinar cómo se desarrolla y cuál es su actitud durante la clase.
- la entrevista se le realizó a los maestros con el fin de determinar la preparación que estos poseen y el conocimiento acerca del trabajo con escolares con tartamudez, esta también se le realizó a las familias de estos escolares para

conocer el comportamiento del escolar en casa y saber que opinan acerca del trabajo que realiza el maestro con sus niños en el aula.

- la prueba psicológica que se utilizó fue el test del Psicólogo Xavier Carbonell de la Universidad: Ramón Llull Cartaya para medir el estado de la autoestima de los escolares con tartamudez.

Después de aplicada la **guía de observación a los maestros**, durante las clases, se constató que el aspecto evaluado más afectado es el número cinco que trata la fomentación en los escolares al trabajo en grupo por parte del maestro, demostrando un 100% de la categoría valorativa mal.

En la observación a los escolares durante la clase, el indicador más afectado resulto ser el tercero pues el 87.5% de los escolares no reaccionan de manera autocritica al dar una respuesta incorrecta.

El test: evaluación de la autoestima fue evaluado de mal ya que el porcentaje de escolares con baja autoestima es superior, el siguiente valor más alto ocupa el rango de regular y solo un pequeño por ciento tienen buena autoestima señalando la selección de ítems como: cuando las cosas salen mal es mi culpa, resultado desagradable a los demás, siento que el mundo entero se ríe de mí, entre otros.

La entrevista realizada a las familias de los escolares fue evaluada de mal debido a que, el 65% de los escolares, según sus padres; presentan baja autoestima, el 30% se comporta de modo regular y solo un 5% presentan una alta autoestima, viéndose afectados todos los indicadores como en el caso de los instrumentos anteriores.

La entrevista realizada a los maestros arrojó que el 100% de los maestros están de acuerdo con que se les prepare para la atención a escolares con tartamudez para así contribuir al desarrollo de la autoestima en estos.

Por lo que resulta de gran importancia diseñar una estrategia de preparación a los maestros, fundamentada desde la ciencia que contribuya de modo significativo a elevar la autoestima en los escolares con tartamudez, elemento que repercute en toda la actividad humana.

La estrategia que se propone en la presente investigación tiene como título “**Nuestros niños y su autoestima**”. La misma lleva este nombre porque pretende contribuir a la preparación del maestro para la atención de los escolares con tartamudez; y así poder compensar este trastorno que además de afectar la función comunicativa del lenguaje, también compromete el desarrollo de la autoestima.

La estrategia tiene como **objetivo** preparar a los maestros de cuarto grado que contribuya al desarrollo de la autoestima en escolares con tartamudez de la escuela “Bac-ly” del poblado Surgidero del municipio de Batabanó.

Para el diseño de la estrategia, se asume como principal referente los criterios de Valle Lima, que la define como: “El conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial permiten dirigir la formación del hombre hacia determinados objetivos en un contexto social dado” (Valle, 2007, s. /p.).

La propuesta está diseñada para ser implementada con una frecuencia mensual en el espacio de las preparaciones metodológicas que reciben los maestros en la escuela, el primer sábado de cada mes. Se debe comenzar en el mes de septiembre del curso escolar 2019-2020 y para el cierre de este año académico se recogerán los resultados que exhiben los maestros en su preparación para el desarrollo de la autoestima de sus escolares con tartamudez.

La estrategia se elaboró teniendo en cuenta las principales dificultades detectadas en el diagnóstico inicial. Las acciones fueron dosificadas teniendo en cuenta las prioridades a desarrollar en la atención a la autoestima de estos escolares con tartamudez.

CONCLUSIONES

Después del estudio realizado sobre la preparación del maestro de cuarto grado para desarrollar la autoestima en escolares con tartamudez, se arribó a las siguientes conclusiones:

La sistematización teórico-metodológica permitió profundizar y arribar a conclusiones sobre la preparación del maestro de cuarto grado la cual fortalece cualidades morales, permite aceptar y contrarrestar las debilidades y aumentar la capacidad de resolución a

través de una estrategia fundamentada en los presupuestos del enfoque histórico-cultural.

Se constata la insuficiente preparación del maestro de cuarto grado para contribuir al desarrollo de la autoestima de los escolares con tartamudez del centro mixto Bac-ly manifestado en la falta de dominio de las características de la personalidad de escolares con tartamudez , falta de los conocimiento de los objetivos para los que se trabaja, del contenido y de los métodos instructivos y educativos, motivación a los estudiantes hacia nuevos conocimientos, falta de propiciar la cooperación entre coetáneos y la autoconfianza, no favorecer un carácter autocrítico.

La estrategia de preparación propuesta dirigida a la preparación de los maestros de cuarto grado para contribuir al desarrollo de la autoestima de los escolares con tartamudez del centro mixto: “Bac-ly”, está organizada de forma coherente, sustentada desde la pedagogía y la psicología, cuenta además con características que le permiten ser motivadora, estimuladora, contextualizada, dinámica y participativa.

La valoración del personal con experiencia y su constatación empírica permitieron obtener criterios positivos sobre la efectividad de la estrategia de preparación pues su implementación confirma su viabilidad para el desarrollo de la autoestima en escolares del nivel primario que presentan tartamudez.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Málaga, España: Ed. Aljibe.

Acosta, V. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Ed Masson.

Addine, F. et al. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Binet, A. (2013). *Las ideas modernas acerca de los niños*. España: Ed. Librería Gutenberg.

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. REMO 2da época, III (6). México. Julio-Octubre 2005.

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

Cabanas, R. (s/f.). Tartamudez o espasmodia funcional. Relatos y apuntes conceptuales. *Revista Cubana de Pediatría*, Vol.46, pp. 4-20.

Cobas, C. (2007). *La preparación logopédica del docente*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Colectivo de autores (2008). *Logopedia y Foniatría*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial y Educación.

Guerra, S. (2012). *Hacia un debate enriquecedor sobre la Didáctica en la Educación Especial. Implicaciones de la concepción de Educación Especial*. Holguín, Cuba: Seminario Científico Metodológico, MINED-CELAEE.

Guerra, S. (2013). *La atención a la diversidad y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las condiciones de la educación inclusiva*. En Guerras, S. y Álvarez, L. (2013). *Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. [Parte I]. La Habana, Cuba: CELAEE.

Guerra, S., Salabarría, M. C. y Ferrer, M. T. (2011). *Pedagogía y Didáctica, su impacto en la Educación Especial*. Curso pre-evento. [Material digital]. Ciudad de La Habana, Cuba: MINED-CELAEE.

Guerras, S. y Álvarez, L. (2013). *Diversidad, diferencias y accesibilidad. Enfoques educativos*. [Formato digital]. La Habana, Cuba: CELAEE.

Guirado, V. C. y González, D. (2012). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. [Primera parte]. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación 1*. Ciudad de La Habana, Cuba: Félix Varela.

Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación 2*. Ciudad de La Habana, Cuba: Félix Varela.

Horruitinier, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana: Ed. Félix Varela.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. D. F. México: Ed. McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, F. (2004). *Habilidades cognitivas*. En *Neurociencia cognitiva y educación*: FACHSE.

Ibarra, L. M. (2008). *Psicología y Educación: una relación necesaria*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Médicas.

InfoStat (2002). *InfoStat, versión 1.1. Manual del Usuario*. Grupo InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba. [Primera Edición]. Argentina: Editorial Brujas. Los derechos de autor de este manual, corresponden a: Mónica G. Balzarini, [CD-ROOM]. (2002). Ciudad de La Habana, Cuba: II Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias.

Klingberg, L. (1978). *INTRODUCCIÓN a la Didáctica General*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

López, R. (2000). *Educación de escolares con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Mesa, P. (2012). *Compendio de métodos y técnicas para el trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Morales, A. (2008). *Sistema de talleres para la preparación de los maestros en la intervención de las familias de niños ciegos de la Escuela Especial “Los Pioneritos” del Municipio de Bejucal*. Cuba: S/e, formato digital.

Pérez, C. (2018). *Talleres metodológicos dirigidos a la preparación de las maestras del grado preescolar para la atención al retraso del lenguaje en niños y niñas*. Cuba: S/e, formato digital.

Prieto, J.C. (2014). *Manual de actividades para la preparación a los maestros en la corrección de los trastornos de pronunciación en los niños de preescolar*. Cuba: S/e, formato digital.

Rico, P. et al. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y educación.

Torres, Y. (2018). *Talleres de musicoterapia para contribuir al desarrollo de la autoestima en escolares con tartamudez*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, formato digital.

Torroella, G. (2005). *La educación para la vida y el desarrollo humano, un reto para la escuela de hoy*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, formato digital.

Valle, A. (2007). *Modelo para obtener una estrategia pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, formato digital.

ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL LOGRO DE LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Autora: Jezabel Riverón García, jezabelriveron1998@gmail.com

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

Resumen

La atención a la diversidad no es una problemática actual, desde épocas anteriores se ha hablado de ofrecer la posibilidad de educarse a todos, no importa sus características físicas y psicológicas; lo importante es potenciar el desarrollo integral de su personalidad. En los últimos años ha adquirido fuerza el proceso de inclusión socioeducativa, en el que se pretende no solo educar a las personas; sino también insertarlas a la sociedad, pues son disímiles las oportunidades que se les brinda para que disfruten de una vida plena y en constante desarrollo. Lo importante es que los docentes estén conscientes de que hay que hacerlo, no se puede limitar su actuación a la transmisión de conocimientos de las asignaturas correspondientes, debe potenciarse el máximo desarrollo posible del escolar incluido; si se pretende insertarlo a la sociedad como un sujeto útil, capaz de transformarla mientras se transforma a sí mismo. Es por ello que la presente investigación se realiza con el propósito de proponer un programa de orientación para influir en el nivel de comprensión del proceso de inclusión

socioeducativa, en los docentes de la escuela primaria “Víctor Mestre” del municipio de San José de las Lajas. Se parte del diagnóstico inicial realizado que reflejó insuficiencias en esta dirección y se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos relacionados con el tema de investigación. Hasta la etapa en que se presenta este trabajo, se aprecia la transformación positiva de los docentes lo que se revierte en el desempeño de su labor educativa con estos escolares.

Palabras claves: inclusión socioeducativa, comprensión, orientación a docentes

GUIDANCE TO TEACHERS FOR THE ACHIEVEMENT OF THE UNDERSTANDING OF THE SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION PROCESS

SUMMARY

The attention to diversity is not a current problem, since earlier times there has been talk of offering the possibility of educating everyone, regardless of their physical and psychological characteristics. The important thing is to enhance the integral development of your personality. In recent years the process of socioeducational inclusion has gained strength, in which it is intended not only to educate people; but also to insert them into society, because the opportunities offered to them to enjoy a full and constantly developing life are dissimilar. The important thing is that teachers are aware that they have to do it, their action cannot be limited to the transmission of knowledge of the corresponding subjects, the maximum possible development of the included school must be promoted; if it is intended to insert it into society as a useful subject, capable of transforming it while transforming itself. That is why this research is carried out with the purpose of proposing an orientation program to influence the level of understanding of the process of socio-educational inclusion, in the teachers of the elementary school "Víctor Mestre" of the municipality of San José de las Lajas. It is based on the initial diagnosis made that reflected inadequacies in this direction and is based on the theoretical-methodological foundations related to the research topic. Until the stage in which this work is presented, the positive transformation of teachers is appreciated, which is reversed in the performance of their educational work with these schoolchildren.

Keywords: socioeducational inclusion, understanding, orientation to teachers

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.

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. El éxito de este proceso enfatiza la necesidad de comprensión de que, la inclusión socioeducativa no está encerrada en el tipo de escuela, especial o regular, sino en el alcance de los objetivos socioeducativos por todos los escolares, independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la oferta educativa, idea que se percibe en todo el transcurso de la obra educacional.

Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida. De ahí la importancia y prioridad que deben dar los docentes al proceso de inclusión socioeducativa, para lo que deben contar con la preparación necesaria desde lo teórico y lo metodológico, para estar en condiciones de introducirlo a la práctica educativa en que se desempeña.

Sin embargo esa propia práctica educativa refleja que no todos los agentes socializadores, sobre todo los docentes; 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; de ahí que la investigación se encause hacia ese tema.

En la práctica laboral investigativa realizada por la autora, en la escuela primaria "Víctor Mestre" del municipio de San José de las Lajas se constató mediante la aplicación de métodos como la observación, la encuesta y técnicas psicológicas; la insuficiente comprensión de los docentes del proceso de inclusión socioeducativa lo que se refleja en:

- Insuficiente información y conocimientos teórico-metodológicos sobre el proceso de inclusión socioeducativa.

- Las actividades que realizan los docentes, no siempre ofrecen resultados satisfactorios, ni se realizan con la sistematicidad suficiente.

-Existe carencia en el cumplimiento de la función orientadora, restándoles en ocasiones, importancia a la parte educativa de la enseñanza.

A partir de lo expresado anteriormente, se pretende el logro del siguiente objetivo: Proponer un programa de orientación que contribuya a la comprensión en los docentes de la escuela primaria “Víctor Mestre” del proceso de inclusión socioeducativa.

Desarrollo

En el mundo contemporáneo, es muy común ver a millones de niños y niñas que mueren de enfermedades curables o simplemente de hambre, mujeres violadas o asesinadas, trabajadores en paro o estudiantes perseguidos y asediados por luchar contra los elevados costos de la educación. El gran dilema es que el egoísmo, el racismo y la xenofobia se instalan en muchos países de este mundo y ponen en práctica la más terrible exclusión de los derechos que tienen todos los seres humanos y que están dados legítimamente por esa simple condición.

En medio de esta inexplicable, pero real situación internacional, es difícil posicionar el problema de la inclusión educativa y escuela que incluye. La inclusión educativa, en muchos sistemas educativos, se ha reconocido como una tentativa de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier escolar en el sistema educacional y como un medio para asegurar que los que presentan alguna deficiencia tengan los mismos derechos que otros, los mismos derechos de sus colegas escolarizados en la escuela regular.

Esta orientación de la educación adquiere un carácter internacional avalado, entre muchas otras cosas, por las acciones que tienen en cuenta los organismos internacionales como UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) a favor de que la educación llegue a todos los escolares.

Muchos autores han investigado acerca del tema, en el ámbito internacional, puede referenciarse a Peter, Johnstone y Ferguson (2005), y Blanco (2016). En Cuba, se puede hacer mención a Borges y Orosco (2014), Pérez (2011), entre otros.

Desde sus criterios, el tema de la inclusión educativa y la educación especial es más comprensible para aquellos que juntos coexistan en sociedad y ayuden y edifiquen un mundo de oportunidades efectivas para todos y, sobre todo, para aquellos que defiendan una sociedad que eleva la diversidad humana más allá de la que crean las personas con discapacidad y que sean consecuentes con el pensamiento de aceptar las diferencias individuales que tienen todos.

Es compromiso social, es dedicación, sacrificio, respeto, equidad, identidad y, por encima de muchas cosas, es amor; es un problema de los sistemas sociales y educativos de cada país.

Propone una educación universal que se adapte a todas las necesidades, presupone la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje o la participación. Es un enfoque que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. En este sentido, la inclusión escolar considera la escuela y los centros educativos como lugares equitativos y sin desigualdad ni discriminación para garantizar el aprendizaje.

Esta inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los escolares. Conlleva la tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los que son más vulnerables y, en este sentido, condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad y respeto.

En Cuba 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 sujetos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento. (Borges y Orosco, 2014, p.14)

Presupone en sí misma un sistema de ideas, juicios, conceptos, sugerencias y procedimientos metodológicos para su implementación en cualquier contexto educativo. Incluir a los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al sujeto para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la misma. Y esto está indisolublemente vinculado

al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida.

La autora considera que la inclusión educativa propone una educación universal que se adapte a todas las necesidades, que elimina las barreras que limitan el aprendizaje; que involucra a los agentes sociales y políticos para desarrollar metodologías de inclusión y propiciar el bienestar socioafectivo. Esta se encuentra íntimamente asociada a la diversidad y busca atender la multiplicidad de necesidades educativas presentes en cada escolar para de esta forma respetar las distintas capacidades.

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 necesidades educativas especiales, 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 propia transformación.

La inclusión educativa es realidad en Cuba, en tanto se tiene una sociedad que valoriza la diversidad humana y se fortalece cada vez más en la aceptación de las diferencias individuales. Es una sociedad donde se convive, se contribuye y se construye un mundo de oportunidades reales para todos, y en el plano educativo por la responsabilidad que asumen los docentes y especialistas con el crecimiento personal y profesional de sus escolares.

La escuela cubana, ante el crecimiento de las matrículas de los escolares con necesidades educativas especiales (NEE) en las instituciones y modalidades de la educación general y en medio de situaciones socio-políticas y económicas nuevas, está en el camino de llevar la calidad de la educación con equidad, para que todos los escolares, sus familias y la sociedad encuentren en ella lo que necesitan para desarrollarse. Ello da respuesta al objetivo 4 de la Agenda 2030: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Es por ello que más que inclusión educativa se asume la concepción de inclusión socioeducativa de Pérez (2011) cuando plantea que es:

(...) 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. (p.1)

En ella, se concibe la articulación del proceso educativo y la práctica social para el alcance de los objetivos socioeducativos en los escolares 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 escolares con discapacidades, independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la orientación educativa.

En este sentido, el papel que asume la EDUCACIÓN es de mucha importancia para lograr el necesario cambio de la conciencia que la inclusión demanda, que implica que la diversidad y las distintas fuentes que la generan sean asumidas como una condición

para negar la exclusión y propiciar, a partir del logro de la igualdad educativa, una verdadera inclusión.

De tal manera, se concibe la escuela como una institución abierta a la diversidad, desarrolladora para todos; que a la vez que socializa, garantiza una atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades educativas de sus escolares, lo que incluye aquellas más complejas que son calificadas como especiales. Ejemplo de ellas son los déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales, o viceversa los casos de talento relevante, o aquellos cuya situación de desventaja está determinada por dificultades o carencias en el entorno familiar y/o social, por una secuencia de desajustes en el aprendizaje o en la conducta, o por la combinación de varios factores que influyan negativamente en el desarrollo del escolar.

Es imprescindible, como punto de partida, que en la escuela exista una clara concepción de que existe objetivamente esa diversidad en sus escolares y de que es responsabilidad, de todos, su atención y desarrollo; así como que son diferentes los elementos que mediatizan ese desarrollo. Hay que comprender que se trabaja con una diversidad de escolares, que difieren en muchos aspectos y sobre todo en sus niveles de desarrollo y preparación para el aprendizaje escolar y general, por lo que es necesario diagnosticar su realidad.

Conocer al escolar y su entorno y cómo interactúa en él; es el primer paso que debe dar la escuela, para poder asegurar una educación de calidad para todos. Ello presupone conocer esencialmente, entre todos, los aspectos: condiciones de vida, estado de salud, aprendizaje, desarrollo general alcanzado, necesidades y potencialidades.

Cada escolar y su entorno constituyen una valiosísima y permanente fuente de información. Al considerar la escuela una institución abierta a la diversidad y ser responsable del desarrollo de todos; le es imprescindible conocer para educar, conocer para transformar, conocer para resolver las dificultades y demandas de cada escolar.

Con tal visión de la educación y del proceso educativo, cada escolar constituye un reto a la profesionalidad pedagógica, a la capacidad y creatividad del docente, al arte y a la ciencia de educar.

El proceso de aprendizaje es una cuestión básica; estar atento permanentemente a las demandas y necesidades de los escolares, al grado de motivación, interés, éxito, progresos, dificultades y fracasos, etc., para propiciar de manera sistemática las soluciones oportunas y un aprendizaje más eficaz, de mayor calidad; es tarea primordial de la educación y sobre todo de los docentes.

Corresponde a ellos tener disponibles los recursos metodológicos para dar respuesta a esas demandas y necesidades de sus escolares, lo que significa que la enseñanza debe caracterizarse por la riqueza de métodos y procedimientos, por la creatividad, por la búsqueda de formas más efectivas de instruir y educar para que haya un aprendizaje de calidad.

La igualdad de oportunidades no implica “tratar de igual forma a todos”, como han expresado algunos docentes y padres, sin mucha meditación, en las indagaciones que se han hecho, o “trabajar por homogenizar el grupo”, “eliminar las diferencias”, como han referido otros, lo que a juicio de la autora, no es lo que se debe proponer.

El tratamiento pedagógico frontal, dirigido a un supuesto promedio, sin tener en cuenta diferencias, es discriminatorio y segregacionista, deja secuelas negativas en escolares que por ser más lentos, menos ágiles, tener menos conocimientos y habilidades o menos desarrollo de capacidades intelectuales o prácticas, por estar menos motivados, menos dispuestos y preparados para el aprendizaje (lo que en la mayoría de los casos tiene una evidente raíz socio cultural); comienzan a rezagarse, acumular fracasos, desalientos y necesidades no resueltas.

La meta es hacer una **pedagogía del éxito** para todos, sin segregar, discriminar o excluir. Una de las tareas básicas del profesional de la educación es educar. La tarea educativa está relacionada con la orientación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad mediante la educación en valores, lo que se traduce en normas, patrones y paradigmas de conducta. Tiene un carácter orientador en tanto que pasa por el prisma de la individualidad y está sometida a múltiples influencias. Por sus características influye directamente sobre la esfera motivacional afectiva de la personalidad, aunque de manera concomitante lo hace en la esfera cognitivo instrumental.

La orientación es un fenómeno inherente a la esencia de la actividad humana. Siempre que una persona se encuentra en una situación en la que deba resolver un problema o conflicto, aparece esta acción. Por lo general, cuando las personas enfrentan una situación problemática o conflictiva, requieren apoyarse en una serie de aspectos que les sirven de referentes para enfrentar su solución: para qué necesita resolverla, en qué condiciones lo hará, cuáles son los requerimientos para su resolución, qué instrumentos y procedimientos debe emplear.

Al docente, en su rol profesional de educador, la sociedad le ha impuesto dos tareas básicas instrucción y educación. Estas dos tareas se materializan en las funciones específicas de ese rol: la docente-metodológica, la investigativa y de superación y la orientadora.

La función orientadora es de mucha importancia; ya que gracias a ella se establece una relación de ayuda entre el orientador (psicólogo, docente, etc.) con otra u otras personas (paciente, escolar, etc.), con el objetivo de facilitarles la toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas que no han podido resolver, sea porque carecen de recursos para su solución o de posibilidades actuales para hacerlo. La ayuda que se le brindan le prepara para la vida, a partir de la adquisición de estrategias y procedimientos eficaces de solución de problemas y conflictos, que le permiten su resolución y generan un bienestar emocional y con ello, la elevación de su calidad de vida, con un impacto positivo para su salud.

La función orientadora fue definida por Blanco y Recarey (1999) como:

(...) actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal y social mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción. (p. 11)

Esta posee diferentes características: la toma en consideración la relación educación-desarrollo; el diagnóstico permanente de la situación social del desarrollo de los

escolares, la determinación de diferentes niveles de ayuda, el establecimiento de relaciones profesionales de ayuda pedagógica.

La función orientadora tiene una estructura que apoya a los docentes en su propósito de desarrollar la personalidad del escolar de forma integral; esta tiene cuatro fases o momentos. Cada uno de esos momentos está constituido por acciones de orientación que son las ejecuciones que le permiten al docente establecer relaciones de ayuda para promover el desarrollo personal y social de sus escolares.

Fases de la orientación a seguir por los docentes y/o especialistas: 1. Diagnóstico de los sujetos a orientar, 2. Elaboración de la estrategia educativa desde el rol profesional, 3. Ejecución de la estrategia, 4. Evaluación del desarrollo alcanzado por los orientados.

Se puede hacer mención a cuatro alternativas para materializar el proceso de orientación: acciones, programa de orientación, proyecto de orientación, estrategia de intervención.

Por interés de la investigación se dirige la atención al programa de orientación, que Collazo (1992) lo define como:

Una forma de asistencia planificada, organizada, sistemática, cohesionada al proceso de enseñanza- aprendizaje en la cual se desarrollan las potencialidades del individuo sus capacidades y habilidades fundamentales cubriéndose con las necesidades de atención al hombre. Propone distinguir los rasgos característicos de los docentes para propiciar un elevado desarrollo en el trabajo. (p. 25)

Para el diseño y puesta en práctica de un programa de orientación, se propone la siguiente estructura: 1) El diagnóstico de necesidades y problemas, 2) Determinación del área de orientación a atender, 3) Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, 4) Declaración y formulación del objetivo, 5) Propuesta de las temáticas y acciones a desarrollar, 6) Sugerencias metodológicas para el diseño de las acciones donde incluyen métodos, procedimientos, técnicas participativas, juegos didácticos, medios a utilizar y formas de organización, 7) Evaluación del programa, 8) Conclusión del programa, 9) La bibliografía empleada en todo el programa, y 10) Anexos

En muchas ocasiones, los docentes necesitan de orientaciones para poder dirigirse a los escolares con NEE; ya que el proceso de inclusión socioeducativa ha traído aparejado resistencia a su comprensión, por parte de las personas que conviven con estos escolares 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 comprensión con vistas al logro de su desarrollo y socialización de acuerdo a sus características y el contexto educativo en que se desarrolle.

La concepción de inclusión socioeducativa debe estar sustentada en la necesidad de construir una sociedad más justa y democrática. Para ello la escuela debe comprender la necesidad y obligación de pensarse y redefinirse en este contexto nuevo, transformador y a los agentes socializadores que se preocupan por la educación como herramienta de desarrollo social en escolares en inclusión socioeducativa.

Es preciso preparar al sistema educativo para el cambio y uno de los primeros elementos, imprescindible, es lograr la comprensión, preparación y comprometimiento de los docentes, protagonista de la realización y el éxito de cualquier proyecto educativo.

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 escolares 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.

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 claustro de docentes, más si se tiene en cuenta que se refiere a docentes formados para educar en los niveles de enseñanza general.

¿Qué consecuencias pueden derivarse de la no preparación de los docentes para educar a la diversidad?

La autora considera que pueden existir tres consecuencias esenciales:

- La apresurada valoración de que un grupo (cada vez mayor) de escolares debe ir a las escuelas especiales, que es donde podrían encontrar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades (sin considerar que esa "educación especial" pudiera brindarse en cualquier tipo de escuela).
- La deserción o desvinculación del sistema educacional de escolares que fracasan y no encuentran solución a sus necesidades educativas en la institución escolar.
- Pérdida de autoridad y prestigio de la escuela y por consiguiente, de su colectivo pedagógico.

Si a los escolares incluidos no se les brinda la ayuda necesaria, dificulta su desarrollo intelectual y para que esto no ocurra se debe orientar y asesorar al docente encargado de educarlo; para que a su vez pueda realizar este trabajo orientador con el resto de los agentes socializadores que intervienen en el proceso de inclusión socioeducativa.

¿Qué proyecciones se han planteado a partir de las reflexiones anteriores?

En relación con el tratamiento al contenido, se considera ante todo, que el propósito de preparar al docente para educar a la diversidad no puede ser objeto de atención de una asignatura o disciplina; sino que requiere de una respuesta curricular integral y todas las disciplinas y actividades curriculares deben responsabilizarse con el logro de este importante aspecto de la formación profesional.

Ante tal responsabilidad, no se subestiman las disciplinas dirigidas a la formación cultural general del docente. Sin embargo una contribución fundamental en la preparación de los docentes para educar a la diversidad, le corresponde a las disciplinas del ciclo pedagógico y psicológico.

Se enfatiza en la necesidad del empleo de una Didáctica funcional, flexible con un carácter heurístico, vista en el contexto pedagógico integral, vinculada a la investigación, centrada en el escolar y su desarrollo.

Relacionado con tal concepción, se propicia la búsqueda de estrategias instructivas que faciliten mejor el proceso de aprendizaje: juegos, dramatizaciones, observación dirigida, actividades prácticas, etc. y seleccionar los recursos didácticos más idóneos (salidas al entorno, elaboración de materiales, medios audiovisuales y presentación de otros medios que el escolar pueda manipular, entre otros).

Se persigue el objetivo de orientar al docente para dar solución a situaciones típicas de aprendizaje y desarrollo en zonas rurales, montañosas, a escolares con desventajas de diferentes tipos y dificultades generales o específicas del aprendizaje.

El docente debe garantizar además, que la enseñanza sea socializadora (propicie el trabajo en equipo, la participación y las relaciones grupales) e individualizada (permita la adaptación a cada escolar a su ritmo y nivel de aprendizaje).

Es una labor más compleja, que exige en primer lugar el cambio de mentalidad y a partir de ahí comprender la necesidad de la investigación constante, el estudio, la búsqueda de nuevas alternativas y sobre todo ponerlas en práctica.

Esto presupone el conocimiento, por parte de los agentes socializadores que participan en el proceso de inclusión socioeducativa, de los escolares incluidos, de su entorno familiar, comunitario y social, de sus carencias y potencialidades para el logro de los objetivos a alcanzar en cada etapa de su desarrollo, los recursos con que cuenta; pero sobre todo de la preparación que necesita para realizar su labor y conducir a estos escolares a su inserción social; es decir es atender a la diversidad, pero desde la inclusión y nunca desde la exclusión.

Para colaborar con el desarrollo de los escolares en inclusión socioeducativa se pueden mencionar entre otras condiciones las que ofrece (Machín, R. 2006.pp-19-20):

- Limitación de la masividad en las aulas. Las aulas con exceso de matrícula (superpobladas) constituyen una barrera para la atención diferenciada y personalizada a la compleja diversidad de los escolares y a todos los componentes del sistema educativo en una escuela inclusiva

- Fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela para que puedan ejecutarse los ajustes curriculares y las decisiones en el orden técnico y organizativo que sean

necesarios para la atención diferenciada y personalizada a los escolares, como son: la eliminación de barreras arquitectónicas, garantía de prótesis, lupas, equipamiento, muebles especiales y otras.

-Incremento del apoyo a la escuela. Es evidente la necesidad de brindar el asesoramiento necesario por parte de las estructuras técnicas cercanas a la escuela, de las escuelas especiales y de otros docentes especializados tanto en la evaluación psicopedagógica, si fuese necesario, y en el diseño de las estrategias de trabajo como en su puesta en práctica y validación.

-La participación activa de la familia de los escolares en el proceso de toma de decisiones y en su puesta en práctica por la importancia desarrolladora que tiene la coordinación y sistematización de las influencias educativas.

-La adopción del estudio diagnóstico previo y como proceso continuo de todos los escolares y de sus condiciones de desarrollo. Como procedimiento científico y como principio pedagógico, tiene que ser el fundamento de las estrategias educativas grupales, diferenciadas y personalizadas que se aplican.

-La flexibilidad de aplicación de programas y normativas escolares y su adaptación a las particularidades del grupo o individuales de los escolares se impone como requisito indispensable para la escuela integrada.

-La escuela debe estar atenta permanentemente y regirse por las demandas y necesidades de sus escolares.

Es evidente que mientras mejor orientado esté el personal docente de las escuelas de enseñanza general y diseñen mejores estrategias para educar la diversidad; creen mejores condiciones generales, higiénicas, organizativas y de acceso al currículo para los escolares que los necesiten, estos tendrán la posibilidad de un adecuado y mejor desarrollo.

De ahí que se decide el diseño y puesta en práctica de un programa de orientación a los docentes dirigido al logro de la comprensión del proceso de inclusión socioeducativa. Este programa está estructurado como se muestra en la Tabla 1

Tabla 1: Programa de orientación a docentes

Temas	Objetivo de cada actividad	Actividades	Formas de organización
1. La inclusión socioeducativa. Necesidad de la educación contemporánea	Analizar la inclusión educativa, desde la visión más amplia posible. Valorar el término de inclusión que asume Cuba y su trascendencia.	La inclusión educativa: Fundamentos que la sustentan La inclusión educativa: su evolución hacia la inclusión socioeducativa	Conferencia Seminario
2. La educación cubana, como expresión de la sociedad: Forma de orientar a los docentes	Analizar la importancia que supone la educación para una adecuada inclusión. Valorar la importancia de la labor educativa del docente desde su rol de orientador.	La escuela como una institución abierta a la diversidad La orientación: sus características y la preparación que deben tener los docentes para lograr una correcta comprensión del proceso de inclusión	Taller Taller

Para su INTRODUCCIÓN a la práctica se crearon las condiciones pertinentes, el logro de un clima psicológico adecuado y la satisfacción de todos los participantes.

Se han obtenido resultados parciales de su aplicación, en los que se evidencian en sentido general, que los docentes, luego de una previa preparación; han aumentado el

nivel de conocimientos elementales para proyectar, desde la estrategia de atención educativa, acciones adecuadas que posibiliten brindar tratamiento dentro de las clases y fuera de ellas a los escolares en inclusión socioeducativa.

Demuestran una mejor comunicación con los escolares y una atención individualizada según sus particularidades, lo que es resultado del nivel de conocimiento sobre la temática abordada en las acciones del programa.

Ello permite inducir a la autora la efectividad del programa de orientación dirigido a los docentes para la comprensión del proceso de inclusión socioeducativa, por lo que se esperan mejores resultados al concluir la aplicación de las acciones propuestas.

Conclusiones

Esta investigación se centra en la promoción del papel de la EDUCACIÓN para lograr el necesario cambio de la conciencia que la inclusión socioeducativa demanda, lo que implica que la diversidad y las distintas fuentes que la generan; sean asumidas como una condición para negar la exclusión y propiciar, a partir del logro de la igualdad educativa, una verdadera inclusión.

Se pronuncia a favor de la educación de calidad en términos de educación inclusiva, define con precisión que la posición cubana, con sus profundas raíces martianas, reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades del desarrollo.

Defiende el proyecto social cubano, demuestra que en él se refleja una concepción inclusiva, por plantear desde su plataforma política y su proyección social un modelo que da cabida a todos los ciudadanos, reafirma en cada acción la igualdad de los Derechos para Todos. Las reflexiones y pronunciamientos reflejados en el trabajo enriquecen el tema de la inclusión y la educación en igualdad con las ideas claves que se convierten en los fundamentos de este proceso en el contexto de la educación cubana.

Para ello constituye necesidad la orientación adecuada a los docentes, por lo que se propone un programa de orientación que posibilite la comprensión de este proceso y se les ofrezca las herramientas necesarias para la atención a escolares en inclusión

socioeducativa, cuyos resultados parciales en su aplicación reflejan cambios en el modo de actuación de los docentes, revertidos en un aprendizaje con calidad en los escolares y la potenciación del desarrollo máximo posible.

Referencias bibliográficas

Blanco, A. y Recarey, S. (2004). En García, G. y Caballero, E. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Borges, S. (2006). La educación de personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba. Conferencia inaugural. Ciudad de La Habana, Cuba: Congreso de Educación y Pedagogía Especial. 18 de julio 2006.

Borges, S. Orosco, M. (2014). En Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial

Collazo, B. y Puente, A. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

López, 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

Pérez, G. (2011). La intervención socioeducativa. En <http://es.scribd.com/doc/32289941/> Intervención socioeducativa en el aula escolar.

Bibliografía

Bell, R. y López, R. (2002). Convocados por la Diversidad. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Bouchoux, H. (2012). Los desafíos de la política socioeducativa: Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización. Buenos Aires: Dirección Provincial de Política Socioeducativa.

Colectivo de autores (2003). Educación: especial e inclusiva, en *Movimiento. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense*, No.7, Mayo. Río de Janeiro, Brasil: Editora de la UFF.

Duarte, J. (2007). El rol profesional del docente y su función orientadora. Ponencia, Congreso Internacional Pedagogía 2007. Ciudad de La Habana, Cuba.

Fernández J. M. (2003). Educación Especial y atención a la diversidad: de la exclusión a la inclusión. Sevilla, España: S/e, en formato digital.

Ministerio de Educación (1998). La atención en Cuba a las necesidades educativas especiales y a niños en edad preescolar. Declaración final del Congreso Mundial de Educación Especial. Ciudad de La Habana, Cuba.

LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Autores: MSc. José Alberto Díaz Hernández, jadiaz@unah.edu.cu
Dr. C. Brigitte Niebla Suzarte, brigitte@unah.edu.cu

RESUMEN

En el presente artículo se exhiben los principios básicos de la inclusión educativa y se hace reflexionar en la preparación al docente de la escuela primaria para incluir a escolares con discapacidad intelectual, transformando la escuela tradicional en espacios de aprendizaje donde la diversidad humana se valore, acepte y respete. Se analizan, además las Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas en este contexto. Se propone la generación de ideas innovadoras que respondan a las necesidades propias de cada institución, centradas en la atención a la diversidad y la participación de todos los agentes educativos en la génesis de nuevos enfoques curriculares más flexibles y participativos, acordes al contexto actual, los cuales respondan a la individualidad de cada estudiante. Dar respuesta a la proyección social desde las nuevas políticas educativas, ofrecer una educación equitativa y eliminar las barreras que limitan la accesibilidad es uno de los propósitos a seguir con la presente reflexión. La educación de calidad necesita de prácticas educativas inclusivas, que se adentre más que en la discapacidad, en la capacidad de cada escolar. En este sentido el artículo proporciona evidencia científica de la necesidad de contar con docentes preparados para atender las diferencias desde este contexto educativo y convertirlo en un ambiente plenamente inclusivo.

Palabras Claves: inclusión educativa, preparación del docente, discapacidad intelectual, educación de calidad

THE PREPARATION OF THE EDUCATIONAL ONE OF THE PRIMARY SCHOOL FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF SCHOOL WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

SUMMARY

In this article, the basic principles of educational inclusion are exhibited and the teacher is prepared to prepare primary school teachers to include students with intellectual disabilities, transforming the traditional school into learning spaces where human diversity is valued, accepted and respect. In addition, the Policies, Cultures and Inclusive Practices in this context are analyzed. It is proposed the generation of innovative ideas that respond to the needs of each institution, focused on the attention to diversity and the participation of all educational agents in the genesis of new more flexible and participatory curricular approaches, according to the current context, which respond to the individuality of each student. Responding to the social projection from the new educational policies, offering equitable education and eliminating the barriers that limit accessibility is one of the purposes to continue with this reflection. Quality education needs inclusive educational practices, which go deeper than disability, in the capacity of each schoolchild. In this sense, the article provides scientific evidence of the need to have teachers prepared to address the differences from this educational context and turn it into a fully inclusive environment.

Keywords: educational inclusion, teacher preparation, intellectual disability, quality education

INTRODUCCIÓN

La educación debe basarse, fundamentalmente, en la equidad, solidaridad y aceptación de las diferencias, para que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad y sea valorada la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados por desarrollar este proceso con la mayor calidad posible, aún persisten desigualdades educativas en función de las diferencias individuales de los escolares, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

La inclusión educativa, propone eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela, con particular atención a todos los que han experimentado, en algún momento de sus vidas, prácticas excluyentes, por no ajustarse a lo que la sociedad establece como norma.

La inclusión educativa constituye un considerable desafío; pero el mundo ha mostrado ser capaz de enfrentarlo. Desde los años 60, algunos países- los países nórdicos en particular – comenzaron a desarrollar sistemas educativos para que un amplio rango de alumnos se educara juntos, incluidos aquellos con discapacidad. Otros muchos países siguieron su ejemplo, aunque más cautelosos, y comenzaron a ampliar el rango de alumnos a ser educados en las escuelas ordinarias.

Desde mediados de los años 80 y principio de los 90 aparece un movimiento que lucha contra la idea de la Educación Especial. En Estados Unidos surgió como un paso previo a la inclusión el denominado “*Regular Education Initiative*” (REI) que defendía la escolarización en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Autores como Reynolds, Wang y Walberg (1987), Stainback y Stainback (1999) critican la ineficiencia de la educación especial y abogan por un único sistema educativo.

El origen de la inclusión educativa tiene lugar en la conferencia de la UNESCO (1990), Tailandia, donde se promueve por vez primera, la idea de una educación para todos. A raíz de este análisis, en la llamada Conferencia de Salamanca en 1994, se declara esta idea de modo casi generalizado como principio y política educativa, proclamándose

principios que han de guiar la política y práctica en la construcción de una educación para todos.

Aunque las necesidades educativas especiales fueron el foco central de la conferencia, su conclusión fue que: Las prestaciones educativas especiales – problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur – no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria (UNESCO, 1990).

De este modo, el término inclusión conlleva el supuesto básico de que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en lugar de ser los alumnos los que se adapten al sistema, integrándose en él. Las diferencias no deben promover la exclusión social y sí valorar las potencialidades de la diversidad.

En el año 2000, se desarrolló en Dakar (Senegal) el Foro Mundial sobre Educación, donde se consideró la propuesta inclusiva como proceso hacia el cual deben dirigirse los sistemas educativos para procurar dar respuesta a la diversidad del estudiantado.

El modelo de inclusión educativa traslada el punto de atención del alumno al contexto y defiende una adecuación de este para poder llegar a minimizar o eliminar las barreras que impidan la atención a cualquier alumno.

De acuerdo con lo expresado en la Conferencia de Salamanca, aquellos países que tienen extensos sistemas de escuelas especiales, al menos de forma inmediata, se deberá continuar teniendo una contribución. Habrá circunstancias muy restringidas en las que algunos alumnos tendrán un mejor servicio en las escuelas especiales. Pero lo más importante, es que estas puedan apoyar a las escuelas ordinarias para que sean más inclusivas. Sin embargo, lo más conveniente es que los países concentren sus recursos en desarrollar escuelas comunes inclusivas. Hay evidencias que muestran que en la medida que las escuelas comunes se hacen más inclusivas, disminuye la necesidad de contar con escuelas especiales.

Conforme lo expresado, por Booth y Ainscow (2012) la inclusión implica llevar los valores inclusivos a la acción, propiciando procesos reflexivos en los que las

comunidades educativas tomen consciencia de la necesidad de modificar sus propias estructuras, en cuanto; políticas, culturas y prácticas, para abordar el tema de la convivencia inclusiva.

Según Ossa, Castro y Castañeda (2014), para cambiar las prácticas educativas (y la noción de escuela tradicional), es necesaria la reorganización del sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que resulta vital para la unidad educativa. Esto es particularmente importante, pues si se sigue el razonamiento de Brígido (2006) la escuela opera sobre los hábitos y disposiciones de modo consciente o de modo espontáneo, pero no explícito.

El hecho de abordar estas estructuras educativas de modo consciente, permite develar el «currículum oculto»: aquellas finalidades educativas no declaradas y que resultan en la formación que hoy en día se tiene como resultado de los procesos de escolarización tradicionales basados en la estandarización y la homogeneización.

En tal sentido, la propuesta para favorecer transformaciones hacia la inclusión, emergen los espacios reflexivos como las comunidades de práctica en tanto espacios que buscan este desarrollo consciente y continuo a partir de un proceso crítico que proyecte el quehacer cotidiano de la escuela, en particular su rol socializador y formador, en consonancia con las finalidades o intencionalidades educativas que están a la base de la inclusión.

En Cuba son muchas las acciones que han venido desarrollándose con el propósito de lograr una escuela inclusiva, imprescindible en el proceso de inclusión educativa. Uno de los autores que en Cuba aborda la temática es Borges (2006), quien declara que la inclusión es una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos.

Años después Borges y Orosco (2014) exponen que el concepto de la inclusión educativa frecuentemente no es bien comprendido y hay varias interpretaciones del mismo en todo el mundo” (...) la diferencia terminológica ha limitado el alcance del concepto de la inclusión educativa, pues sigue mirándose hacia la escuela y no desde la escuela hacia la sociedad, donde todos necesitamos ser incluidos”(p.10).

Borges declara que de lo que se trata realmente es de 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.

En Cuba, la inclusión educativa no propone la eliminación de las escuelas especiales, por el contrario, se propone que estas instituciones redimensionen su rol dentro del Sistema Educativo. No propone ver el fenómeno educativo inclusivo relacionado a la participación de los niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en el contexto de la escuela regular.

La Directora Nacional de Educación Especial (Mederos, 2017), en la conferencia: "Inclusión educativa en Cuba, retos y desafíos" expresó:

La inclusión es un proceso que se interesa por identificación y eliminación de las barreras, busca la participación y busca el éxito de todos los estudiantes, y debe poner énfasis en aquellos grupos de educandos que podrían estar en riesgo. En la sociedad actual no basta con atender a los más necesitados, tenemos que afrontar el reto de educar a todos al máximo de sus potencialidades. (p.5)

Según la funcionaria:

En Cuba es más creciente el número de educandos con necesidades educativas especiales que reciben su educación en los contextos regulares. Hoy asciende a más de doce mil desde la primera infancia hasta la educación de adultos. Cada año disminuyen entre 900 y mil las matrículas en las escuelas especiales, se vienen atendiendo las necesidades educativas especiales más complejas y fundamentalmente en los niveles de la primera infancia y primaria; por lo tanto, estas instituciones especiales, a las que en Cuba no ha renunciado, pero sí hay redimensionamiento de sus funciones con sus recursos humanos y materiales. Las escuelas especiales tienen que convertirse en los verdaderos apoyos que aseguren la asesoría y orientación a las escuelas para provocar el cambio y elevar la calidad de la atención educativa. (p.8)

Si bien esta situación ha contribuido al cumplimiento de los estándares internacionales en las escuelas de enseñanza general, convirtiéndolas en “escuelas para todos”, aún surge la interrogante. ¿Las escuelas de enseñanza general se encuentran preparadas para la inclusión educativa? Las propuestas curriculares imperantes en los centros no representan esta anhelada inclusión y mucho menos una atención a la diversidad. Pero pareciera ser que algunas instituciones educativas, en una búsqueda de mejoras, han desarrollado soluciones endémicas a estas dificultades.

Las soluciones acaecidas responden a necesidades propias de cada institución, siendo experiencias innovadoras centradas en la atención de la diversidad y la participación de todos los agentes educativos en la génesis de nuevos enfoques curriculares más flexibles y participativos, acordes al contexto actual, los cuales responden a la individualidad del estudiante.

Las escuelas primarias deben contar con profesionales preparados para desarrollar este proceso de inclusión educativa. Se deberán tener en cuenta elementos como la sensibilidad con la temática, conocimientos básicos sobre los fundamentos teóricos y tener patrones de ejemplos que demuestren las buenas prácticas para la atención a las diferencias individuales dentro del grupo.

Según Méndez, Triana y Santaballa, (2017), el proyecto social cubano desde su plataforma política y su proyección social se caracteriza por:

- ✓ Ser inclusivo por naturaleza
- ✓ Una educación gratuita
- ✓ Ser accesible para todos
- ✓ Ser equitativo

Dichas características constituyen una garantía para el perfeccionamiento del modelo de escuela al que se aspira. Sin embargo, resulta prioritario desarrollar estas particularidades en la atención a escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en condiciones de inclusión educativa.

En el proceso de perfeccionamiento del Sistema Educacional Cubano, desde 2010, se propone llevar a cabo el Proyecto Educativo Escolar, concebido como las estrategias

que se traza la escuela para dar cumplimiento a los objetivos y desarrollar la función que le encarga la sociedad. Plantea, además, la atención a la diversidad de los escolares, para satisfacer las necesidades educativas comunes, individuales y especiales.

De forma particular, en el reporte de “Educación Para Todos” en Cuba, para el curso 2013-2014 fue la discapacidad intelectual una de las más atendidas en el contexto de la educación básica, representada por 14,6% del total de escolares con discapacidad que cursan estudios en la escuela primaria.

En la provincia de Mayabeque, se han realizado varias investigaciones que se ocupan del tema de la inclusión desde un enfoque teórico-metodológico para la atención a escolares con discapacidad intelectual (Díaz, 2014; Álvarez, 2015; González, 2017), por ser la discapacidad más atendida en el contexto de la escuela primaria. Actualmente, existen 103 escolares con discapacidad intelectual que cursan estudios en esta enseñanza. (Dirección Provincial de Educación, Mayabeque, 2018).

En visitas realizadas a las escuelas de la provincia antes mencionada, se revelan dificultades en la preparación metodológica de los docentes para asumir el reto de la atención a la diversidad, y en particular, la atención educativa a escolares con discapacidad intelectual. Evidencias empíricas que se constatan, también, en los criterios de los docentes, directivos y familiares.

Es una regularidad de las visitas efectuadas, la poca sensibilidad y compromiso que tienen los maestros y directivos con el tema de la inclusión de escolares con discapacidad intelectual en la escuela, donde además se desconoce la prioridad que se le concede a esta temática desde los objetivos de desarrollo sostenible que se declaran por la Organización de Naciones Unidas ONU.

En los maestros, se evidencia muy poca cultura inclusiva, con frecuencia se centran en las diferencias que marcan el comportamiento de los escolares con discapacidad intelectual. Les resulta muy difícil asumir las diferencias como norma y no propician la práctica de adecuadas relaciones interpersonales, sin que se establezca la burla y el rechazo hacia los que poseen esta discapacidad.

En algunos casos, se realizan ajustes curriculares para que dentro de la propia clase se le ofrezca atención al escolar con discapacidad intelectual, pero en muchas ocasiones

este tiene que lidiar con el mismo currículo y la diferencia en las actividades de la clase, están enmarcadas por su propio rendimiento, experimentando el fracaso y la frustración frente al grupo, al no poder cumplir con las exigencias del currículo.

Esta situación antes descrita emerge como contradicción: La falta de preparación del docente de la escuela primaria para atender los escolares con discapacidad intelectual; y las exigencias sociales, educativas y políticas que garanticen, desde la escuela, la plena inclusión de los educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad.

A pesar de estas dificultades antes mencionadas, en Cuba la calidad de la educación es superior a la de muchos países latinoamericanos; pero no deja de ser una prioridad contribuir a la preparación de los docentes de las escuelas primarias para ofrecer una educación de mayor calidad.

En el contexto de la escuela primaria, se deben desarrollar, Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas. El autor asume los conceptos dados por (Booth y Ainscow, 2000) en *“Índice para la Inclusión”*.

Las culturas inclusivas están relacionadas con la creación de una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, y es la base fundamental para que todos los escolares tengan mayores logros. Se deben desarrollar valores inclusivos, comprometer a todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Las políticas inclusivas deben asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de sus escolares. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la

perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

Las prácticas educativas inclusivas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los escolares y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por estos fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

El maestro de la escuela primaria debe mostrar respeto por la diversidad, ver el aprendizaje como un proceso holístico, y dar especial atención al desarrollo del componente axiológico. Se debe enseñar a través de la mediación y evitar el enfrentamiento. Debe valorar la diversidad como algo que enriquece el medio.

El reto de la inclusión es un desafío no solo para el grupo, también para la escuela. Hay que poner las miradas en las potencialidades y habilidades de cada individuo, y analizar cómo cada cual puede aportar. El maestro debe modificar sus actitudes ante las diferencias, por lo que debe evitar los sentimientos de no acogida, de rechazo y el uso de las etiquetas.

Para que el maestro de la escuela primaria, ofrezca a los escolares con discapacidad intelectual una educación de calidad dentro del propio grupo, debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- La discapacidad puede ser de diferentes grados, pero es importante, tener en cuenta, que son personas con características y personalidades propias, únicas, como el resto.
- Desde su infancia, han tenido un desarrollo más lento, dificultades en los procesos del pensamiento, en particular, insuficiente desarrollo de la actividad analítico-sintética y, en consecuencia, dificultades en el aprendizaje, la adaptación social y la productividad.

- En algunos casos, junto a la discapacidad intelectual, se manifiestan otras limitaciones o trastornos: de la motricidad, el lenguaje, metabólicas, etc.
- Su complejo cuadro de dificultades no depende solo de las particularidades anatomo-fisiológicas del sistema nervioso, sino también de factores sociales, de la atención y ayudas que reciben de la familia, de las instituciones educativas y de la sociedad en general.
- Por lo general, son personas sensibles, reaccionan de forma positiva ante el afecto, las ayudas, el reconocimiento, los elogios, el tratamiento respetuoso, justo y viceversa, negativamente ante los maltratos, burlas, la agresividad y el abuso.

Para ofrecerle ayuda, se deben evitar los sentimientos de miedo, burlas, rechazos o maltratos por sus diferencias, facilitar la socialización, comunicación, aprendizajes y un comportamiento acordes a las normas sociales.

Otras pautas para el éxito en la educación, desde las aulas inclusivas, es no subestimarles, aprovechar sus posibilidades de aprendizajes, prepararlos para la vida, desarrollar interés por el trabajo y su plena integración a la sociedad de acorde a sus particularidades personales.

Es preciso tener en cuenta que sus reacciones suelen ser lentas, se les debe hablar de forma sencilla y con claridad, orientarles, comprobar que han entendido lo que le hemos comunicado, rectificarles, precisar detalles, en ocasiones demostrarles cómo deben proceder y hasta actuar junto con ellos.

Se debe evitar hablar de sus limitaciones frente a ellos; pues, por lo general, suelen comprender más de las que se espera y, por sobre todas las cosas, respetarles su condición de seres humanos.

La sensibilidad de las personas que se relacionan con la discapacidad intelectual debe estar caracterizada por la solidaridad, tolerancia, comprensión; y es el maestro quién mayor influencia puede tener en este medio.

En cualquiera de los casos, se debe tener en cuenta que:

- Por encima de cualquier diferencia, limitaciones o desventajas, todas estas personas son, ante todo, seres humanos, con capacidades y potencialidades,

emociones y sentimientos humanos, tienen dignidad, comprenden, sienten, padecen y agradecen.

- Necesitan apoyos, no sobreprotección, necesitan respeto, no lástima, necesitan comunicación, socialización, no aislamiento exclusión o segregación.
- En muchas ocasiones, aunque lo primero que se percibe son sus limitaciones, son tanto o más capaces, que las personas que no tienen discapacidad.
- Las barreras sociales y psicológicas suelen ser tan o más discapacitantes que las propias dificultades anatomo-fisiológicas.
- Nadie está exento de padecer de algún tipo de discapacidad por varias causas: secuelas de accidentes, enfermedades, envejecimiento y otras.

Para que el maestro de la escuela primaria pueda desarrollar de forma adecuada el proceso de inclusión educativa, debe tener en cuenta que las personas con discapacidad intelectual muchas veces tienen limitada la accesibilidad a los diferentes sistemas por la propia condición de discapacidad. Es importante conocer las vulnerabilidades a las que se encuentra expuesto, para evitarle frustraciones innecesarias, y poder transformar el medio educativo, mediante una comunicación más sencilla, para lograr la comprensión de su relación con el medio.

Como requisitos indispensables para la preparación del maestro, está descubrir oportunamente las desventajas y posibilidades de sus escolares, qué pueden hacer ellos por sí solos y que tipo de ayuda necesitan; para a partir de ahí, trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos.

El colectivo pedagógico debe contar con la preparación necesaria para transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo si fuese preciso y buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que se correspondan con las particularidades de los grupos y alumnos que atiende, para así poner todos los recursos en función del desarrollo de sus educandos.

Cualquier tipo de exclusión debe terminar para las personas con alguna condición especial en su desarrollo, pues como ciudadanos útiles, han de ser valorados por la

sociedad, y esta a su vez debe ser capaz de crear relaciones sobre la base de la igualdad y la equiparación de oportunidades de sus miembros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: (CSIE-FCF Ed.).

Borges, S. y Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial*. S/l: S/e, impresión ligera.

Borges, S. A. (2006). *La educación de personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba*. Conferencia Inaugural CONGRESO de EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA ESPECIAL. Cuba: CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA ESPECIAL

Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. S/l: S/e, impresión ligera.

Mederos, M. T. (2017). *Inclusión educativa en cuba, retos y desafíos*. La Habana, Cuba: S/e, impresión ligera..

Ossa, C., Castro, F. y Castañeda, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *REVISTA ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN*.

Reynolds, M., Wang, M., & Walberg, H. (1987). *The necessary restructuring of special and regular education*. *Exceptional children*.

Stainback S. Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea, Madrid, España.

UNESCO. (1990). *DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS*. París, Francia: UNESCO

ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD “RESOLVER ECUACIONES LINEALES” EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA FACULTAD OBRERO CAMPESINA

Autores: MSc. Ridisniel Meteli González, esp13.dsgcf@nc.mitrans.gob.cu

MSc. Niuvis Acosta Guerra, niuvis@unah.edu.cu

Lic. Alexei Durán Rivero, alexeidr@unah.edu.cu

RESUMEN

La política educacional cubana está orientada a formar ciudadanos con una cultura general integral y un pensamiento humanista, científico y creador, que les permita adaptarse a los cambios de contexto y resolver problemáticas de interés acorde con las necesidades de la sociedad. Las transformaciones planteadas en el modelo educativo cubano contribuyen al logro de estos propósitos y han condicionado cambios cualitativos en el ámbito curricular y organizativo en todos los niveles de educación de adultos y en particular la enseñanza de la Matemática ha desempeñado un papel fundamental, por las posibilidades que brindan los contenidos de esta ciencia, al desarrollo del pensamiento lógico y a la formulación, planteamiento y resolución de problemas. Sin embargo, las insuficiencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los contenidos matemáticos entre los que se encuentra la resolución de ecuaciones lineales, hace evidente la necesidad de investigar para dar respuesta a la problemática planteada. En la presente investigación se propone una alternativa metodológica que contribuye a resolver la contradicción existente entre el nivel planteado en los objetivos y los resultados de la práctica escolar. Esta incluye acciones dirigidas a la actuación del profesor en la enseñanza desde lo metodológico, y al estudiante, en el aprendizaje, para lograr el desarrollo de esta habilidad. La validación de esta alternativa metodológica mediante un pre-experimento se realizó en el grupo Primero D de la Facultad Obrero Campesina Carlos Baliño López y se corroboró que la propuesta es aplicable y contribuye al mejoramiento del proceso de formación y desarrollo de la habilidad “Resolver ecuaciones lineales” en los estudiantes de primer semestre de la FOC.

Palabras claves: ecuaciones lineales, Matemática, proceso de enseñanza-aprendizaje

METHODOLOGICAL ALTERNATIVE FOR THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO "SOLVE LINEAR EQUATIONS" IN THE STUDENTS OF FIRST SEMESTER OF THE PEASANT WORKERS' SCHOOL

SUMMARY

The Cuban educational policy is oriented to train citizens with a comprehensive general culture and a humanistic, scientific and creative thinking, which allows them to adapt to changes in context and solve problems of interest according to the needs of society. The transformations proposed in the Cuban educational model contribute to the achievement of these purposes and have conditioned qualitative changes in the curricular and organizational field at all levels of adult education and in particular the teaching of Mathematics has played a fundamental role, due to the possibilities that provide the contents of this science, to the development of logical thinking and

to the formulation, approach and resolution of problems. However, the insufficiency in the teaching - learning process of the mathematical contents among which is the resolution of linear equations, makes evident the need to investigate to respond to the problem posed. This research proposes a methodological alternative that helps resolve the contradiction between the level set in the objectives and results of school practice. This includes actions aimed at the teacher's performance in teaching from the methodological, and the student, in learning, to achieve the development of this skill. The validation of this methodological alternative by means of a pre-experiment was carried out in the First D group of the Carlos Baliño López Peasant Workers Faculty and it was confirmed that the proposal is applicable and contributes to the improvement of the training process and development of the ability "Solve equations linear" in the first semester students of the FOC.

Keywords: linear equations, Mathematics, teaching-learning process

INTRODUCCIÓN

La política educacional cubana está orientada a formar ciudadanos con una cultura general integral y un pensamiento humanista, científico y creador, que les permita adaptarse a los cambios de contexto y resolver problemáticas de interés acorde con las necesidades de la sociedad. Las transformaciones planteadas en el modelo educativo cubano contribuyen al logro de estos propósitos y han condicionado cambios cualitativos en el ámbito curricular y organizativo en todos los niveles de educación de adultos y en particular la enseñanza de la Matemática ha desempeñado un papel fundamental, por las posibilidades que brindan los contenidos de esta ciencia, al desarrollo del pensamiento lógico y a la formulación, planteamiento y resolución de problemas. Sin embargo, las insuficiencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los contenidos matemáticos entre los que se encuentra la resolución de ecuaciones lineales, hace evidente la necesidad de investigar para dar respuesta a la problemática planteada. En la presente investigación se propone una alternativa metodológica que contribuye a resolver la contradicción existente entre el nivel planteado en los objetivos y los resultados de la práctica escolar. Esta incluye acciones dirigidas a la actuación del profesor en la enseñanza desde lo metodológico, y al estudiante, en el aprendizaje, para lograr el desarrollo de esta habilidad. La validación de esta alternativa metodológica mediante un pre-experimento se realizó en el grupo Primero D de la Facultad Obrero Campesina Carlos Baliño López y se corroboró que la propuesta es aplicable y contribuye al mejoramiento del proceso de formación y desarrollo de la

habilidad “Resolver ecuaciones lineales” en los estudiantes de primer semestre de la FOC.

Desarrollo

Ningún ser humano es igual a otro, uno es alto y otro bajo, unos son ágiles en el cálculo matemático y otros elaboran hermosos textos, uno lee con sus ojos y otro con las manos; cada ser humano aprende a un ritmo diferente. Así es la lista de diferencias tanto externas como internas y esta sería infinita, de ahí que la diversidad sea una de las características inherentes a la especie humana y es por ello que en todo proceso educativo y específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un aspecto a tener en cuenta.

En la actualidad, la adopción de uno u otro modelo educativo, responde a las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de cada época y país, de ahí, que las transformaciones que en la sociedad actual se están realizando en la esfera educacional han conllevado a adoptar las decisiones más acertadas para ofrecer educación con calidad a los jóvenes cubanos, desde los contextos particulares en que transcurre su vida. En este contexto, no ha estado ajena la educación de adultos y la enseñanza de la Matemática por ser una ciencia que contribuye decisivamente al desarrollo del pensamiento lógico del ser humano.

La Educación de Adultos tiene como misión

Contribuir a la formación integral de la población joven y adulta en los distintos sectores de la sociedad, en correspondencia con la actualización del modelo económico y social del país, en coordinación con organismos, organizaciones de masas e instituciones de la sociedad. (Concepción de la Educación para Jóvenes y Adultos, s.f., p. 9).

Las personas que matriculan en los centros de la educación de jóvenes y adultos son considerados personas, en que su edad se prolonga a cuarenta años como promedio y se caracteriza por la elevación de la capacidad productiva y por el perfeccionamiento de la personalidad, se inicia cuando el sujeto adquiere responsabilidad socio laboral; y marca el tránsito de la vida independiente, productiva, social y personal.

El adulto siente como deber y como derecho, la necesidad de capacitarse en función de su realización personal y de su mejor participación en la sociedad en las esferas económica, política y social, es independiente capaz de tomar por sí mismo decisiones en la vida profesional y personal, posiciones que transporta, generalmente a la actividad cognoscitiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por tanto, el personal docente que trabaje en esta enseñanza debe tener presente al preparar sus clases estas características para que al conducir este proceso utilice métodos y procedimiento que contribuyan a una enseñanza y a un aprendizaje desarrollador, que coloque al estudiante en un rol activo, crítico, reflexivo, productivo, comunicativo y colaborador, que esté implicado con su proyecto de la vida para lograr una formación cultural integral como aspira la sociedad y en la cual el docente en su papel de facilitador, aproveche todos los recursos a su alcance haciendo énfasis en los medios audiovisuales.

En consecuencia, es importante tener presente que en este nivel, la enseñanza esté estrechamente relacionada con la solución de los problemas de la vida y el proceso laboral y social.

Específicamente, para la enseñanza de la Matemática en esta educación, se definió como un aspecto de las transformaciones en el enfoque general de la asignatura, la resolución de problemas, lo cual exige del desarrollo de habilidades en los estudiantes en el cálculo numérico y el cálculo algebraico, fundamentalmente en la resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones de ahí que el presente estudio coloca en su centro el proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales.

En la etapa inicial de esta investigación, los autores se dieron a la tarea de realizar un estudio exploratorio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de ecuaciones lineales en esta educación, para ello se propuso: analizar los resultados del balance metodológico de la asignatura Matemática en el curso escolar 2013-2014 en la Facultad Obrero y Campesina “Carlos Baliño López”, realizar entrevista a profesores de experiencia y a directivos, encuesta a estudiantes, observaciones a clases y el análisis de los resultados obtenidos por los

estudiantes en las pruebas finales. Los efectos de estas indagaciones empíricas, permitieron determinar la siguiente situación problemática:

Es insuficiente la cantidad de horas clases asignadas en **el** programa para tratamiento del contenido y el desarrollo de la habilidad resolver de ecuaciones lineales, existen limitaciones en los profesores para el tratamiento metodológico que propicia el desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales y de otras habilidades matemáticas que contribuyen a su desarrollo en el curso encuentro, los **estudiantes** de primer semestre muestran pocas habilidades al resolver ecuaciones lineales, no realizan las actividades orientadas en el tabloide en la clase y para el estudio independiente.

Esto lo avala, además, el trabajo de seguimiento al proceso de formación y desarrollo de esta habilidad durante los cuatro cursos de aplicación del programa en Adultos en la capital.

La situación problemática anterior, conllevó a identificar la **contradicción** existente entre el nivel de exigencia declarado en los objetivos del programa en cuanto al desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales en el primer semestre de la Facultad Obrero Campesina y el poco desarrollo de esta habilidad alcanzada por los estudiantes, lo que demuestra que no se ha logrado al nivel deseado y exigido en los objetivos del programa.

Estas limitaciones propias del programa, de la preparación de los profesores en lo metodológico y de los estudiantes en el aprendizaje de este contenido llevaron al planteamiento del siguiente **objetivo**:

-Proponer una alternativa metodológica para el proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales en el primer semestre de la Facultad Obrero Campesina “Carlos Baliño López”.

El materialismo dialéctico ofreció el enfoque general para estudiar el objeto- campo en su evolución y desarrollo. Posibilitó la selección del sistema de métodos que garantizaron la ejecución de la investigación. Se aplicaron los siguientes métodos de investigación:

Se consideró como población 187 personas, de ellos los 180 estudiantes del primer semestre del SOC-FOC; Carlos Baliño López, tres directivos, cuatro profesores que imparten Matemática. Se seleccionó una muestra de 66 personas, de ellas 60 estudiantes (33,3%), los cuatro profesores (100%) y dos directivos (66,7%).

Los 60 estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple para la determinación del estado actual de la variable. El grupo seleccionado para hacer el Pre-experimento fue seleccionado de forma aleatoria por conglomerado entre los grupos que el investigador imparte clases y estuvo integrado por 3 estudiantes. Los estudiantes de este grupo se caracterizan por vivir en el Consejo Popular Alturas de Plaza.

Significación práctica: la Alternativa Metodológica propuesta para el proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales en los estudiantes de primer semestres de la FOC, incluye las acciones del profesor desde lo metodológico y de los estudiantes en el grupo, las operaciones a realizar para el desarrollo de esta habilidad, así como un sistema de tareas mediante hojas de trabajo para el proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales donde se enfatiza en las sugerencias metodológicas para organizar, planificar, y sistematizar las diferentes actividades y acciones que los estudiantes pueden desplegar a través del trabajo directo que se realiza con estos. Además, de revelar la importancia de la relación entre profesor-estudiante, estudiante- estudiante, así como profesor y grupo.

Novedad Científica: incorpora la elaboración por el profesor de hojas de trabajo para el estudiante que facilita la dirección metodológica del proceso de formación y desarrollo de la habilidad para resolver ecuaciones lineales en el curso por encuentro.

Alternativa metodológica para el proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales en el primer semestre de la FOC

La alternativa metodológica para contribuir al mejoramiento del proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales, coloca en su centro la actividad del profesor en lo metodológico para dirigir el proceso a partir de

las relaciones profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- grupo, los nexos con los componentes objetivo, contenido y métodos con énfasis en la aplicación de métodos activos que propicien el proceso de formación y desarrollo de la habilidad.

Desde la aplicación de los métodos, se combina el método de elaboración conjunta con el trabajo independiente en los procesos de formación y desarrollo de la habilidad, como procedimiento se aplica una combinación de los procedimientos algorítmicos y heurísticos en la obtención de la SICA, como técnicas a utilizar se emplean hojas de trabajo en apoyo al proceso de formación y desarrollo de la habilidad, las actividades propuestas son variadas y dirigidas al aspecto conceptual y procedimental.

Las acciones se realizan a partir de la combinación entre las acciones metodológicas y didácticas del profesor en correspondencia con el enfoque desarrollador donde se coloca en primer plano la concreción de estas en el proceso de formación y desarrollo de las habilidades propuesto por la Dr.C Victoria Chirino.

Para determinación de los componentes se asumieron los propuestos por de Armas (2007), expuestos en el libro Metamodelos de la Investigación Pedagógica del autor Valle (2007) en que se declaran: objetivo general, fundamentación, aparato conceptual que sustenta la alternativa. Etapas que la componen, procedimientos para cada etapa, evaluación y recomendaciones.

Objetivo General de la Alternativa Metodológica: Transformar el proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales en la asignatura Matemática en el primer semestre de la Facultad Obrero Campesina Carlos Baliño López,

Fundamentación

La alternativa posee como **fundamentos** esenciales los que le aporta la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía y la metodología a partir de los presupuestos declarados en el Capítulo I de la tesis.

La alternativa metodológica propuesta tiene como **fundamento filosófico**, la

concepción dialéctico-materialista del desarrollo, particularmente su teoría del conocimiento y de la actividad la que se concreta en la clase de Matemática a partir de su estructuración metodológica en correspondencia con el proceso de formación y desarrollo de habilidades en que se revelen la interrelación entre los componentes personales y no personales del proceso.

Constituye el **fundamento psicológico** de la alternativa el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotski y sus seguidores Leontiev, Rubinstein, Galperín, Talízina y otros. Este enfoque es de esencia humanista y basado en el materialismo dialéctico. Las concepciones de la dialéctica contextual de Vigotski sobre la psiquis humana, explican su génesis y evolución desarrolladora, la cual se interpreta en la dinámica del desarrollo integral de la personalidad de los educandos, que se concibe y promueve como producto de su actividad y comunicación donde se concretan los procesos de interiorización y exteriorización que garantizan la apropiación activa y creadora de los elementos de la cultura.

El fundamento sociológico se basa en los principios de la sociedad cubana y en la sociología de la educación, se asume la labor profesional sustentada en el carácter humanista social de la educación, la actividad ideológica, el patriotismo, valores éticos y morales, además la socialización, la actividad y la comunicación como categorías rectoras de la práctica y accionar humano, las que permiten desarrollar las potencialidades, habilidades, hábitos y procedimientos lógicos del pensamiento. Pone de manifiesto el papel rector que desempeña la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde este referente se consolidan los valores de justicia social, dignidad y honestidad, que constituye la base de la formación de cualidades y valores personales que propone la concepción educativa de la Educación Cubana.

En lo **pedagógico**, se fundamenta en las leyes, los principios y categorías de la pedagogía, los que se fundamentaron en capítulo I. Se tiene en consideración el enfoque desarrollador del proceso de enseñanza y aprendizaje y el perfil de salida del egresado.

En lo **metodológico**, se fundamenta en los principios de la metodología de la

enseñanza de la Matemática del colectivo de autores cubanos liderados por el Ballester (s.f.) y complementado por los resultados de investigaciones más recientes en proyectos de investigación, tesis de doctorado y de maestría.

Caracterización de la alternativa metodológica

La alternativa metodológica se caracteriza por ser integral, peculiar y flexible. **La integralidad** está dada en reconocer que en el sistema de acciones que integran el proceso de formación y desarrollo de habilidades se integran las relaciones que se establecen entre objetivo, contenido, método, como elementos mediatizadores de las relaciones entre el estudiante, profesor y grupo.

La peculiaridad, en el hecho de propiciar el desarrollo de habilidades mediante la realización de hojas de trabajo y sistemas de tareas que propicien el desarrollo de las mismas.

La flexibilidad se manifiesta al reconocer la combinación y sucesión de las acciones metodológicas según la actividad que desarrolla el profesor en correspondencia con los objetivos y el contenido en cada momento, de la posibilidad de aplicar con flexibilidad el programa en correspondencia con el nivel de logros de los estudiantes y de sus expectativas.

Aparato conceptual

Forman parte del aparato conceptual de la alternativa los conceptos de: profesor de Matemática, estudiantes, grupo, pasos metodológicos para el proceso de formación y el desarrollo de habilidades.

Profesor de Matemática: Es el profesor que imparte la asignatura, encargado de dirigir, orientar y promover el proceso de formación y desarrollo de habilidades, de manera activa, creadora y reflexiva y de mediar entre la materia de enseñanza y los estudiantes en una correcta combinación. Tiene como responsabilidad principal, contribuir a la formación de sus estudiantes, según las exigencias de la sociedad, y la preparación de estos en la vida laboral. Es quien, al planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, facilita el desarrollo de habilidades en los estudiantes específicamente para la resolución de ecuaciones, con la finalidad de

propiciar un trabajo cooperado entre los estudiantes.

Los estudiantes, caracterizados como sujetos activos que participan en la construcción de sus saberes, establecen relaciones de intercambios con el profesor y los demás estudiantes del grupo, en el que a partir de su **actividad** se apropian de los conocimientos, habilidades y valores de forma activa, participativa, reguladora, reflexiva y valorativa, mediante acciones cooperativas y socializadoras que le permitan el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

El **grupo**, es donde se establecen las relaciones entre profesor y estudiantes y entre estudiantes, en el que se ejercen influencias positivas, en función de contribuir a su transformación, a partir de relaciones e intercambios de experiencias que les permiten apropiarse de sus saberes, desarrollar sus habilidades, capacidades, y adquirir valores.

Los **pasos metodológicos** para el proceso de formación y desarrollo de habilidades que se asumen son los propuestos por la Dr.C Victoria Chirino, siendo estos; planificación, organización, ejecución y control.

Planificación: Se caracteriza por la determinación de las habilidades que hay que desarrollar en los estudiantes en correspondencia con los objetivos y el contenido del programa. Se determinan las acciones y operaciones así como sus invariantes funcionales.

Organización. Consiste en establecer cuándo y con qué conocimientos se ejecutarán las acciones y sus invariantes funcionales. Ello exige un análisis del programa y una planificación consciente de las ejecuciones que se realizarán a partir de la selección de los conocimientos que les servirán de base.

Ejecución: Se caracteriza por garantizar las condiciones necesarias durante el proceso de ejecución lo que implica una orientación adecuada acerca de cuáles son las acciones y operaciones a realizar así como las invariantes funcionales de la acción que corresponde y proponérselo como objetivo para que la ejecución tenga un carácter consciente.

Control: Permite establecer una escala analítico sintética para la evaluación de las

habilidades que permita registrar los logros y dificultades por operaciones en cada ejecución de la habilidad.

Etapas que conforman la alternativa:

La alternativa se concreta en tres etapas fundamentales: diagnóstico, planificación, ejecución y control, en cada etapa se concretan las acciones en función de los pasos metodológicos que realiza el profesor en el grupo durante el proceso de formación y desarrollo de habilidades para la resolución de ecuaciones lineales.

La etapa de diagnóstico y planificación:

Objetivo: Determinar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades relacionadas con el proceso de formación y desarrollo de la habilidad resolver ecuaciones lineales y planificar dicho proceso.

En ella, se identifican las fortalezas y debilidades de los estudiantes, se reactivan los conocimientos precedentes que sirven de base al contenido tales como: el concepto de variable, ecuación, solución, conjunto solución, las reglas de transformación para resolver ecuaciones lineales, el procedimiento para reducir términos semejantes, la aplicación de la propiedad distributiva, el producto de binomios, el procedimiento para resolver ecuaciones sencillas de la forma $ax+b=c$.

En esta etapa, además, de diagnosticar se realiza la preparación y orientación hacia la nueva materia la que está dirigida a asegurar los conocimientos, capacidades, habilidades generales y específicas precedentes así como las estrategias de aprendizaje que son necesarias para operar con el contenido en las clases y el desarrollo de procesos metacognitivos que permita reflexionar acerca de las acciones utilizadas que lo condujeron al éxito, fracaso o dificultades.

Su estructuración metodológica se caracteriza por la aplicación de métodos que propicien la participación activa de los estudiantes.

El enfoque metodológico a tener presente en las tareas que se propongan a los estudiantes se caracterizan por posibilitar la reactivación de los conocimientos y habilidades precedentes que se necesitan para operar con el contenido que se tratará en el tema, así como la utilización de estrategias y técnicas de aprendizaje específicas;

además se realiza la planificación de las acciones a desarrollar.

Acciones del profesor	Acciones del estudiante y del grupo
Promueve el interés en los estudiantes por los contenidos que se repasan y se sistematizan que constituyen base para la resolución de ecuaciones lineales.	Establece relaciones entre los contenidos que se repasan y sistematizan, despertando el interés por su aprendizaje de manera individual y grupal.
Propicia que los estudiantes reconozcan lo esencial, de lo no esencial del contenido que se repasa y sistematiza.	Determina lo esencial y lo no esencial del contenido que se repasa y se sistematiza.
Propicia el ordenamiento y estructuración de los conocimientos que se repasan y se sistematizan en un sistema.	Compara y destaca las características comunes y no comunes, esenciales y no esenciales del sistema de conocimientos.
Identifica la relación de los contenidos que se repasan y sistematizan en la clase con los ya tratados en otros temas.	Establece la relación entre los contenidos anteriores y los que se tratan en las clases, a partir de los ya tratados en los otros temas.
Determina las posibles dificultades que pueden presentar los estudiantes al resolver cada tipo de ecuación lineal.	Identifica las posibles dificultades que puede presentar en la resolución de las ecuaciones lineales.
Propone ejercicios en la clase que exijan de la aplicación de los conocimientos y habilidades necesarias para la resolución de las ecuaciones.	Resuelve y discute en el grupo las soluciones de los ejercicios y explica las estrategias y técnicas utilizadas en el proceso de resolución.

Potencia la reflexión ante soluciones incorrectas en ejercicios, para que los estudiantes detecten sus deficiencias, busquen las causas e identifiquen cómo se elimina el error.	Identifica y explica los elementos esenciales que le permiten obtener la solución en el ejercicio o problema, busca las causas de los errores cometidos de manera individual y se traza metas para eliminarlos.	C O N C L U S I O N
Orienta la realización de tareas docentes por dúos, tríos o equipos.	Realiza las tareas docentes orientadas y expone los resultados y estrategias utilizadas para su solución.	
Propicia el debate de la resolución de tareas propuestas en el grupo.	Participa a nivel grupal en el debate sobre las tareas que el profesor propone.	

ES

La política educacional cubana está orientada a formar ciudadanos con una cultura general integral y un pensamiento humanista, científico y creador, que les permita adaptarse a los cambios de contexto y resolver problemáticas de interés acorde con las necesidades de la sociedad. Las transformaciones planteadas en el modelo educativo cubano contribuyen al logro de estos propósitos y han condicionado cambios cualitativos en el ámbito curricular y organizativo en todos los niveles de educación de adultos y en particular la enseñanza de la Matemática ha desempeñado un papel fundamental, por las posibilidades que brindan los contenidos de esta ciencia, al desarrollo del pensamiento lógico y a la formulación, planteamiento y resolución de problemas.

Las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos matemáticos entre los que se encuentra la resolución de ecuaciones lineales, hace evidente la necesidad de investigar para dar respuesta a la problemática planteada.

Se propone una alternativa metodológica que contribuye a resolver la contradicción existente entre el nivel planteado en los objetivos y los resultados de la práctica escolar. Esta incluye acciones dirigidas a la actuación del profesor en la enseñanza desde lo metodológico, y al estudiante, en el aprendizaje, para lograr el desarrollo de esta habilidad.

La validación de esta alternativa metodológica mediante un pre-experimento se realizó en el grupo Primero D de la Facultad Obrero Campesina Carlos Baliño López y se corroboró que la propuesta es aplicable y contribuye al mejoramiento del proceso de formación y desarrollo de la habilidad “Resolver ecuaciones lineales” en los estudiantes de primer semestre de la FOC.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida, C. (2001). *Estrategias heurísticas en la enseñanza de la matemática*. Matanzas, Cuba: ISP “Juan Marinello”, Universidad Pedagógica.

Álvarez, M. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática*. Documento metodológico. S/l: S/e, en formato digital.

Álvarez, M. (2009). *Aplicación de alternativas didácticas en las ciencias*. Ciudad de La Habana, Cuba: Congreso Internacional de Didáctica de la Ciencia Palacio de las Convenciones.

Chávez, J. A. (1996). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial, Pueblo y Educación.

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO: UNA MIRADA INTEGRAL DESDE EL CENTRO DE ESTUDIOS

Autora: Dr.C. Aileen Díaz Bernal, aileen76@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana.

RESUMEN

En el presente artículo, se reflexiona en torno al desarrollo de la escritura de textos científicos en el contexto universitario, en particular desde la formación de posgrado. Al respecto, se despliegan los fundamentos teóricos esenciales que se asumen, así como las precisiones conceptuales y operacionales de la variable fundamental “escritura de textos científicos”. Seguidamente, se muestra la concepción pedagógica, como resultado científico, la cual se erige como propuesta contextualizada al Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria, de la Universidad Agraria de La Habana. Esta se concibe como un continuo de la formación universitaria, que conduce y concreta el sistema de relaciones a lo interno de los programas de posgrado del centro de estudios.

Palabras clave: textos científicos, construcción textual, escritura, universidad, concepción pedagógica

PEDAGOGICAL CONCEPTION FOR THE DEVELOPMENT OF THE WRITING OF SCIENTIFIC TEXTS IN THE POSTGRADUATE FORMATION: AN INTEGRAL LOOK FROM THE STUDY CENTER

SUMMARY

In this article it's reflected around the development of the writing of scientific texts in the university context, in particular from the postgraduate formation. Also, it's presents essential theoretical bases, as well as the conceptual and operational precisions of the

fundamental variable "writing of scientific texts." Subsequently, the pedagogic conception is offer, as a scientific result. It's emerge as proposed to the High Education Centre for Agricultural Studies, of the Agrarian University of Havana. This it is conceived as a continuous of the university formation that guide and concrete the system of relationships to the internal of the postgraduate programs of the center of studies.

Keywords: scientific text, academic text, writing, college, pedagogic conception

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, las actuales exigencias planetarias reclaman un desempeño profesional docente donde la innovación científica adquiere un peso creciente. Su concreción, se ratifica en las cumbres mundiales vinculadas con el tema, que desde fines de la pasada centuria han concertado a más de un centenar de naciones para el establecimiento de comunes metas.

En esta dirección, las centenarias casas de altos estudios han sido llamadas al cambio y la actualización, con base en una sociedad del conocimiento, cuya exponencial producción y socialización de la información exigen del individuo estrategias comunicacionales que ya guardan marcadas diferencias con las habitualmente empleadas tres décadas atrás.

Este convulso y exigente escenario global ha redundado en la gestación de políticas regionales y nacionales encaminadas al cumplimiento de tales intenciones. De manera particular, en Latinoamérica el afianzamiento de las universidades innovadoras se establece como aspiración, con diversos grados de logro.

Para ello, la consideración de una formación continua, permanente y sistémica, más allá de los estudios de pregrado, aflora como opción recurrente en muchas de las propuestas.

En virtud de lo anterior, han tomado fuerza las exigencias académicas y estudios científicos orientados a la formación investigativa y al perfeccionamiento del discurso profesional. En ambos casos, el competente empleo del lenguaje aflora como indicador de éxito para aquellos cuya denominación ocupacional se adscribe a la formación universitaria, que no solo entraña lo docente entre sus funciones, sino también lo investigativo y extensionista.

Queda así, explícitamente, concertada la enseñanza del lenguaje científico como parte del discurso profesional académico objeto de formación en los institutos de educación superior (IES).

Sin embargo, cotidianos resultan los reclamos planetarios que se develan en los estudios empíricos, acerca de las limitadas destrezas del estudiante universitario para la transmisión escrita del saber científico (Díaz, 2018).

Ante tales condiciones, heterogéneas emergen las soluciones. Su singularidad marcada por las bases conceptuales fundantes de sus autores y las condiciones contextuales del escenario académico, muestran opciones encaminadas al logro de estadios cualitativamente superiores en torno al dominio de la escritura científica, que contribuya en forma sostenible a corto, mediano y largo plazo al cumplimiento de los retos y exigencias globales y regionales concertadas.

Justamente, en este último aspecto se concentra la propuesta que de aquí en lo adelante se despliega. Sin el ánimo de brindar recetas, apenas socializar una experiencia que hunde sus raíces investigativas en una temática de consensuada relevancia en el escenario académico de la actualidad.

Desarrollo

I- La escritura de textos científicos: consideraciones teóricas esenciales

Conocida resulta la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje, fruto de la cual se puede entorpecer o facilitar el proceso de enraizamiento cultural de un individuo a lo largo de su vida. En tanto, la socialización encuentra anclaje esencial en la comunicación verbal; mientras que el aprendizaje halla su principal herramienta de éxito en el logro de esta satisfactoria relación.

De manera particular, la escritura también denominada *madre del progreso* (Alfonso, 1995, p.5) moviliza un sistema de recursos personológicos que le otorgan gran complejidad. Inicialmente, en la literatura científica se aludía a este término como una destreza o habilidad que privilegiaba el resultado; o sea, el escrito.

Sin embargo, los enfoques más actuales han superado esa estrecha mirada, reconociendo que para la formación de un buen escritor se hace necesario movilizar

tanto la esfera cognitiva (conocimientos, habilidades y actitudes); como la afectiva (motivaciones, actitudes, intereses). De ahí, que se le conciba, hoy, de manera extendida como una competencia.

No obstante, la incidencia en el resultado de escritura supera con creces lo individual, pues, revela implicaciones contextuales y culturales presentes en la situación de comunicación, que en ocasiones, determinan la calidad del escrito. Asimismo, las características del destinatario o potencial público lector también pueden marcar un giro considerable en el despliegue textual, en aras de lograr una mejor comprensión del mensaje que se desea transmitir.

Por otra parte, el proceso y la recursividad propia de esta manifestación contextualizada de la actividad lingüística humana, también ha sido objeto de estudio. En tal sentido, los subprocesos previos al resultado final- planeación, redacción y autorrevisión- se consideran como parte imprescindible de la orientación metodológica a los docentes, que se organizan a partir de los momentos de la actividad: orientación, ejecución y control.

El **texto científico escrito**, por su parte, es portador de singulares características que lo distinguen de otras tipologías, dado que se dedican de manera principal a transmitir el progreso de la sociedad y el desarrollo de la cultura. Esta condición, lo entrelaza de manera directa con la Educación Superior ante los retos de su general proceso formativo, que entraña hoy lo académico, lo investigativo y lo extensionista.

Al respecto, se reconoce en el escenario académico del presente una “explosión epistemológica” (Tünnerman y de Souza, 2003), marcada por las exigencias de una sociedad del conocimiento donde la ciencia y la tecnología crecen en forma exponencial y con incesante ímpetu. Por consiguiente, en los recintos universitarios estas obras circulan de manera habitual, tanto integradas a la formación profesional (de pregrado y posgrado), como a la investigación científica.

De ahí, que el manejo eficiente y eficaz del proceso escritural científico haya devenido en esencial objeto de aprendizaje durante las dos décadas que transita el presente milenio. Su progresiva presencia en los diseños curriculares de la Educación Superior, a nivel global, regional y nacional exhibe heterogénea variedad de propuestas

formativas, que a juicio de esta autora, se considera como una inestimable fortaleza, de preocupación y ocupación planetaria en torno a la temática de análisis.

Denominada, también, como “alfabetización académica” (Carlino, 2004) este proceso de enseñanza-aprendizaje escritural en la Educación Superior exhibe diversas aristas de atención en la literatura especializada:

- i. las puramente teóricas, que profundizan en el sustrato lingüístico;
- ii. las de esencia empírica, que describen la situación actual en estudiantes universitarios de diversas latitudes;
- iii. las que abundan en soluciones formativas y hunden sus raíces en el basamento pedagógico y didáctico.

En relación con las **primeras**, se aprecia una solidez conceptual en su tratamiento, no exento de contradicciones, pero sí impregnado de una solidez epistémica muy favorecedora para los estudios de la escritura del texto científico (Díaz, 2018).

De manera particular, se reconocen como *características estilísticas*: la tendencia a la exactitud, la objetividad y la complejidad. Apoyada en estas, se brindan diversas clasificaciones y descripciones tipológicas, con énfasis en aquellas de mayor circulación en el contexto universitario, denominados en tales casos como “textos académicos” (Cassany, 1990; Carlino, 2004; Roméu, 2004; Day, 2005; Zayas & Bonet, 2006; Domínguez, 2009; Hidalgo, 2016).

Por otra parte, como lenguaje de ciencia, a fin de cuentas, este tipo de literatura requiere de reconocimiento como saber científico. Por tal motivo, habrá de incluir entre sus *atributos*: la originalidad, la novedad y la capacidad para ser reproducible (García, 2016).

Esta global consolidación teórica en torno al texto científico brinda importantes beneficios que alcanzan, tanto a investigadores y profesores, como a estudiantes. En consecuencia, aporta sólidas y coherentes bases lingüísticas a las que asirse para fundamentar el contenido objeto de enseñanza-aprendizaje y, así, promover mejores estadios de calidad en la formación escritural de los profesionales universitarios.

Vinculadas con la **segunda**, se ofertan plurales estudios de diagnóstico en poblaciones que incluyen estudiantes de pregrado o posgrado. Al respecto, las coincidencias emergen en sus resultantes, las cuales suelen guardar distancia con los ideales planteados. Sobre esta base, se suele marcar el énfasis en las débiles destrezas lingüísticas generales y singulares de la tipología de los textos científicos (Roméu, 2000; García, 2009; Padilla, Douglas y López, 2010; Dugareva, 2015; Cantillo, 2015; Espino, 2015; García, Jiménez y Fierro, 2015; Hernández, 2015; Hidalgo, 2016; Díaz, 2018).

Por otra parte, también se reseñan los criterios de los aprendices ante el acceso y variedad de opciones formativas, cuyos hallazgos transitan en un amplio espectro, desde los más satisfechos hasta los más inconformes (Gutiérrez, Yanes, Rodríguez y Molina, 2009; López, Cabrera, Pegudo y Cruz, 2012; Bendezú, Hurtado, Medina y Aguilar, 2015).

En cuanto a las **terceras**, se constata, tanto en la región como en Cuba, una profusa diversidad formativa (Moyano, 2004; Carlino, 2004, 2007; Martins, 2007; Gutiérrez, et al., 2009; Garzón, 2010; Santovenia y Linares, 2011; Jarpa, 2013; Raya y Zulueta, 2015; Cantillo, 2015; Hernández, 2015; Hidalgo, 2016).

Las opciones que con mayor frecuencia se brindan desde la formación de posgrado, en la actualidad, incluyen diversas variantes de cursos, desde los cortos e independientes hasta aquellos que forman parte de modalidades de superación más largas, como: diplomados, maestrías o doctorados.

Al respecto, los direccionamientos programáticos más comunes aluden a la lectura y escritura como convergencia procesual e interdependiente. Se incorporan, también, acciones dedicadas a la gestión de la información científica, aunque en estos casos no resulta habitual que se les considere un continuo de la escritura científica, sino como imperativo de una sociedad dominada por la virtualidad.

Asimismo, coexisten variantes presenciales (las más frecuentes) con ofertas asistidas por las TICs, que transitan desde modelos de educación a distancia (e-learning) hasta opciones híbridas (b-learning). En estos casos, se suelen utilizar las plataformas

virtuales de aprendizaje, propias de cada universidad, con diversos grados de interactividad y feedback.

Sin embargo, menores resultan las propuestas que agrupen o integren dentro de sí una concepción general en torno a la escritura (y también lectura) del texto científico. Si bien es cierto que esta se encuentra presente en las universidades del mundo anglosajón, desde los años 80 del pasado siglo, mediante a la concepción de los programas *“writing across de curriculum”* y *“academic literacy”*.

En Latinoamérica, la obra de Carlino (2003, 2004, 2007, 2013) aboga por esta integralidad formativa e interdisciplinar, de poca frecuencia en las altas casas de estudio en la región.

En Cuba, por su parte, predominan las opciones disciplinares y presenciales. Aun cuando la Dra. Roméu encabezó con fuerza un movimiento favor de impulsar esta formación, que ha sido acompañado por múltiples profesores de Lengua y literatura provenientes de todas las universidades del país, lo cierto es que se adolece en el paisaje nacional de soluciones más integradoras y transdisciplinares (Díaz, 2018).

II- La concepción pedagógica como un continuo de formación, desde el posgrado

En el escenario educativo global, suelen aparecer con reiterada frecuencia las concepciones, como un tipo de resultado científico orientado hacia la transformación, en el plano de la teoría. De manera particular, en las ciencias pedagógicas estos aparecen anclados al proceso educativo conscientemente organizado en las instituciones y dirigido hacia un fin determinado (Chávez, 2003).

Su forma de concebirlo para el logro de niveles superiores de calidad y pertinencia en la formación de los estudiantes y el desempeño de los docentes, se asienta en determinadas bases conceptuales que coexisten, no sin importantes contradicciones, en el heterogéneo mundo de los enfoques y los paradigmas. Estas descubren las diversas direcciones de las teorías pedagógicas, tanto en su devenir histórico como actual, donde el contexto social y cultural cobran gran relieve (Miranda y Reinoso, 2016).

En Cuba, la sistematización autoral refiere nodos epistémicos coincidentes que se agrupan desde el método dialéctico materialista y el enfoque histórico cultural. Sobre esta base, se reconoce que la concepción da cobijo a un sistema de ideas, conceptos y representaciones (Valle, 2010), las cuales iluminan el camino de la implementación práctica, dado que despliegan con claridad el estado deseado en determinado campo de acción.

En tal sentido, revelan en forma sistémica e integrada los niveles de relación y jerarquía deseables que habrán de establecerse entre las diversas categorías que integran el aparato conceptual del objeto que se estudia y presupone transformar. Entre sus componentes, los autores con frecuencia identifican (Bernabéu, 2005; Gayle, 2005; Navarro, 2006; Valle, 2010; Remón, 2018; Álvarez, 2018, Rovira, 2018):

- ↳ fundamentos generales;
- ↳ principios;
- ↳ ideas rectoras o científicas;

Dado que las concepciones pedagógicas, usualmente, develan visos para su factual implementación se suelen acompañar de otros productos científicos con mayor apego a la gestión en la práctica, tales como: las estrategias y las metodologías. Estos últimos, en algunos casos, suelen formar parte de la concepción; en tanto, otros las conciben como resultados separados pero complementarios.

En convergencia con lo anterior, López (2002) orienta para la elaboración y desarrollo de una concepción lo siguiente:

- i. declarar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el punto de vista que se asume;
- ii. acotar conceptualmente las categorías esenciales;
- iii. explicitar los principios que orientan el proceder metodológico;
- iv. caracterizar los aspectos que serán objeto de transformación.

Tomando en cuenta la sistematización realizada, la autora del presente trabajo define conceptualmente Concepción pedagógica para el desarrollo de la escritura de textos científicos desde la formación de posgrado, como:

Sistema de categorías, principios y exigencias que fundamentan, direccionan y organizan la implementación de acciones orientadas al perfeccionamiento del proceso de construcción escrita de significados en los profesionales universitarios, como parte de su superación continua, al comunicar con objetividad, precisión y exactitud los análisis críticos e interpretativos provenientes de una investigación. Promueve el tránsito progresivo hacia niveles superiores de calidad en los desempeños individuales y la socialización del conocimiento científico.

La propuesta, que se despliega, encuentra sus **bases teóricas y metodológicas** fundantes en:

- ✍ el materialismo dialéctico e histórico, como método general del conocimiento;
- ✍ el enfoque histórico - cultural de Vigotsky para el desarrollo integral de la personalidad;
- ✍ la Pedagogía socio-cultural, que entiende la educación como una categoría eterna de la sociedad que promueve el desarrollo de la cultura y del ser humano, en relaciones interdependientes y bidireccionales de mutua influencia;
- ✍ la concepción didáctica desarrolladora, para la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje, activo, crítico, reflexivo y creativo.

Asimismo, su construcción ha encontrado fuerte asidero en las variadas experiencias de investigación realizadas en el escenario cubano de la educación superior en pos de consolidar una auténtica Pedagogía nacional que afiance sus lazos comunicantes entre teoría – práctica y exhiba mayores niveles de calidad y pertinencia en la oferta educativa para la formación de posgrado.

Contextualizada al Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA), de la Universidad Agraria de La Habana, dada las constatadas debilidades habilidades escriturales de los egresados universitarios, que cursan su formación permanente en la mencionada institución. Igualmente, se consideraron las potencialidades individuales y colectivas del grupo de estudio y del contexto.

A continuación, se muestra la representación gráfica de la concepción pedagógica (ver figura 1):

Fig. 1. Representación gráfica de la *Concepción pedagógica para el desarrollo de la escritura de textos científicos, desde la formación de posgrado*



Fuente: Elaboración propia

Sistema de categorías

El sistema de conceptos esenciales que integra la concepción pedagógica coincide con las variables de investigación, antes definidas, estas son:

Formación de posgrado:

- *superación: cursos, talleres, pasantías y diplomados*
- *posgrado académico: maestría y doctorado*

Escritura de textos científicos:

- *características generales;*
- *tipología textual;*
- *proceso de construcción;*
- *resultado.*

Al respecto, acotar que la formación de posgrado encuentra, también, un fuerte anclaje legal dictado por las políticas diseñadas por el Ministerio de Educación Superior en Cuba, cuya concreción se muestra en el *Reglamento de la educación de posgrado* (Res.140/19).

Ambas categorías develan en su relación sistémica, de estrecha y bidireccional imbricación, la singularidad del proceso pedagógico que se intenciona desde el centro estudios en cuestión (CEESA).

Sistema de principios

La palabra principio cuyo origen latín (*principium*) denota “idea que guía, regla fundamental” (Diccionario de Filosofía, 1980, p.346), sintetizan de manera esencial las bases fundantes que sustentan la concepción pedagógica. En tal caso, funcionan como un sistema que se complementa orgánicamente como un todo.

Estos son:

- ✍ La formación como un proceso continuo y permanente en la sociedad del conocimiento.
- ✍ El carácter activo, reflexivo y creador de la educación.

- ✧ La relación entre actividad científica y desarrollo profesional para el progreso socioeconómico de las naciones.
- ✧ El lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana.
- ✧ La unidad entre discurso-cognición-sociedad.
- ✧ La relación entre lo afectivo y lo cognitivo para el desarrollo integral de la personalidad.
- ✧ La atención y respeto a la diversidad.

Todos ellos, brindan una guía que direcciona, desde la teoría, la implementación práctica. En tal sentido, concreta el sistema de relaciones que a lo interno de los programas de posgrado que conduce el CEESA habrán de concebirse desde el sistema de objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y evaluación. De esta forma, inciden tanto en el diseño curricular como didáctico, al planear el proceso formativo en forma gradual, sistémica y sistemática.

✧ Sistema de exigencias pedagógicas

Las exigencias pedagógicas, por su parte, exhiben una relación subordinada a los principios. Estas, en particular, profundizan en lo metodológico y orientan de manera más concreta el quehacer; o sea, la implementación y puesta en práctica de la concepción pedagógica.

El sistema de exigencias pedagógicas es:

1. Diagnóstico integral de la oferta formativa de posgrado y sus estudiantes.
2. Diseño y organización sistémica de los programas con niveles crecientes de complejidad.
3. Formulación transdisciplinar del sistema de objetivos y contenidos.
4. Contextualización de los contenidos con base en las características del escenario universitario, laboral y territorial.
5. Empleo de métodos productivos, que promuevan niveles superiores de desarrollo para la generación y socialización del conocimiento científico.

6. Flexibilidad curricular que posibilite la atención a las diferencias individuales.
7. Sistemática actualización de los programas, a partir del desarrollo de las ciencias y los resultados de aprendizaje.

Como se aprecia, en esta ocasión se incluye una enumeración con la intención de organizar las acciones y operaciones para la implementación factual.

Las exigencias pedagógicas, a su vez, retroalimentan al sistema de categorías, en su definición conceptual, derivadas del propio desarrollo científico que enriquece la concepción acerca de la formación de posgrado, así como de las ciencias lingüísticas y didácticas vinculadas al discurso y los procesos de significación.

Asimismo, esta teorización de partida (sistema de categorías) se enriquece con la sistematización de las mejores experiencias derivadas de la práctica pedagógica en este escenario (CEESA) y de las características (cognitivas y afectivas) de los profesionales que acceden a este tipo de formación. Todo ello, en estrecho vínculo con las exigencias macro y microsociales en las que se inserta el proceso formativo para la Educación Superior.

Cierto, es que la propuesta antes enunciada, requiere complementarse con productos más prácticos, tales como: estrategias, metodologías y/o procedimientos, que impacten de manera concreta en el sistema de gestión del centro de estudios.

Sin embargo, antes que ello resulta imprescindible lograr un nivel de síntesis teórica superior que solo puede encontrarse en la concepción pedagógica, dada que su generalidad posibilita la orientación del conjunto de acciones más particulares destinadas al desarrollo de la escritura de textos científicos, desde los diversos programas de posgrado que conduce el CEESA.

Consideramos, pues, que la propuesta socializada en el presente espacio, y objeto de implementación en la unidad organizativa aludida, desde el 2018, se erige como válida y pertinente, en tanto encuentra su asidero esencial en el método científico y cuyo origen toma como antecedente un profundo estudio diagnóstico.

Conclusiones

Sin bien se constatan en el escenario global y nacional variados esfuerzos por mejorar las habilidades escriturales de los profesionales universitarios, desde fines del pasado siglo. Lo cierto, es que las evidencias empíricas revelan con meridiana claridad que los logros aún guardan distancia con las aspiraciones.

En tal sentido, urge crear propuestas que aborden su solución en forma más integral y sistémica. Tal es el caso de la concepción pedagógica que en este espacio se presenta. Su origen encuentra antecedente en un estudio diagnóstico con estudiantes de posgrado del Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria, en la Universidad Agraria de La Habana.

La propuesta se concibe dentro de la teoría de los sistemas y devela sus relaciones teórico-metodológicas, como guías que orientan la factual implementación. De esta forma, se propende una mirada más integral a los programas de posgrado, en pos lograr en los estudiantes superiores desempeños en la escritura de textos científicos, como soporte comunicativo de la innovación científica adscrita a todos los profesionales universitarios del presente.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, L. (2018). *El proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera español-literatura*. Tesis de doctorado. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Pinar del Río.

Bendezú, G., Hurtado, S.; Medina, C. E. y 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>

Bernabéu, M. (2005). *Una concepción didáctica para el aprendizaje del cálculo aritmético en el primer ciclo*. Tesis de doctorado. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

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. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique J. Varona".

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni/Pluri/Diversidad*, 3 (2). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *TEXTURA*, 6 (9). Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.18 (57), 355-381.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del curriculum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Latinoamericana de Lectura*, Vol. 25 (1).

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), pp.63-90.

Chávez, J. y Suárez, A. (2003). *Acercamiento necesario a la Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* Vol. 598. Pan American Health Org.

Díaz, A. (2018) Escribir textos científicos en la universidad: breves reflexiones teóricas y empíricas desde la educación de posgrado (pp. 8-31). En *Educación y Pedagogía Cuba*: Editorial REDIPE.

Domínguez, I. (2009). Un acercamiento al lenguaje del texto científico. *VARONA*, pp.48-49, 67-72.

Dugareva, E. A. (2015). *Formación comunicativa científica escrita de los estudiantes*

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. Disponible en: <http://eduniv.mes.edu.cu>

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. Disponible en: <http://eduniv.mes.edu.cu>

López, J. et al. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica (pp. 45-60). En *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

López, E. J., Cabrera, M. E., Pegudo, A.G. y Cruz, L. (2012). Fenómenos sintácticos en textos científicos de profesores del perfil Higiene y Epidemiología. *EDUMECENTRO*, Vol. 4(3), pp.73-85.

Martins, I. (2007). La enseñanza de la escritura en la universidad: algunos criterios didácticos. *TEXTURA*, 6 (9) (enero- diciembre). Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.

Ministerio de Educación Superior (2019). *Reglamento de la Educación de posgrado*. Res.140/19. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Miranda, T. y Reinoso, C. (2016). Principales enfoques didácticos (pp.50-103) En *Una didáctica histórico-cultural para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Remón, Y. (2018). *El tratamiento de la modalidad de enunciado en el análisis de textos en el nivel preuniversitario*. Tesis de doctorado. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Roméu A. (2000). *Caracterización del texto científico*. Ciudad de La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

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*. La Habana, Cuba: Congreso Internacional Universidad.

Rovira, Y. (2018). *Concepción pedagógica del proceso de formación para la promoción de lectura. Estrategia de implementación en la carrera ingeniería en telecomunicaciones y electrónica de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de doctorado. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Pinar del Río, Cuba.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES A EVALUAR

Autores: DrC. Carlos Beltrán Pazo, beltranpazo@gmail.com
MSc. Risel Ruiz Cordovés, riselrc@cug.co.cu

Universidad de Guantánamo, Cuba

RESUMEN

Un profesional es competente, cuando demuestra con su práctica, su desempeño en el campo de acción y de este en sus esferas de actuación. En la Educación, una premisa para ser competente, lo constituye el conocimiento profundo de la ciencia que ha de impartir como Disciplina docente en el nivel medio, para luego poderlo transmitir a las nuevas generaciones. En este trabajo se aborda una manifestación real de un problema esencial en la formación inicial de los estudiantes que dirigirán el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en el nivel medio: la evaluación del desempeño de estos, en la dirección de este proceso de enseñanza - aprendizaje. La aplicación de métodos teóricos y empíricos permitió que se aportara en este trabajo a las respuestas de las siguientes interrogantes: ¿Cuándo un docente que imparte Matemática en la escuela media es competente?, ¿Hasta dónde es competente?, ¿A partir de qué dimensiones e indicadores es posible hacer esta evaluación?

Palabras clave: Competencias profesionales, Evaluación del desempeño, Estructuración sistémica del contenido

THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS AND PROFESSIONAL COMPETENCES TO BE EVALUATED

SUMMARY

A professional is competent, when he demonstrate with his practice, his performance in the range of activity of this and in his spheres of acting. In Education, a premise to be competent, the deep knowledge of the science that is to give like teaching Discipline in the half a level constitutes it, stops next could have gotten it across to the new generations. It is examined in this work, a real manifestation of an essential problem in the initial formation of students that they will direct the process of teaching learning of the Mathematics in the half a level: The performance evaluation of these, in the direction of this process of teaching - learning. The application of theoretic methods and empiricists permitted that the answers of the following questions in this work: When is a teacher that gives Mathematics at the half a school competent?, How far is he competent?, To split of what dimensions and indicators it possible to do this evaluation?

Keywords: Professionals Competences, Performance evaluation, Systemic structuring of the contents.

INTRODUCCIÓN

El encargo social que se hace a la Educación, a partir de la formación de un docente para que dirija el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática en el nivel medio, redundo en un profesional competente, lo que implica que no sólo sea portador de un amplio caudal de conocimientos, sino, y lo que es muy importante, que sea competente para transmitirlo de manera didáctica, a las nuevas generaciones.

Estas competencias se adquieren y desarrollan desde las disciplinas del currículo. Y así, un profesional es competente, cuando demuestra con su práctica, su desempeño en el campo de acción y de este en sus esferas de actuación. En la Educación, una premisa para ser competente, lo constituye el conocimiento profundo de la ciencia que ha de impartir como Disciplina docente en el nivel medio, para luego poderlo transmitir a las nuevas generaciones.

En el caso particular de la carrera de profesor de Matemática para el nivel medio, la Disciplina Didáctica de la Matemática es una de las máximas responsables, de esta tarea, para ello cuenta con dos herramientas básicas: su sistema de contenidos y un docente formador que debe estar preparado para esta labor.

Una estructuración del sistema de contenidos sobre la base de las categorías problemas profesionales y habilidades profesionales, como componentes esenciales de las competencias profesionales, es una alternativa de solución a la problemática del desempeño inadecuado de los docentes en formación, e incluso de los docentes egresados de la carrera.

Una vez definidas las competencias, es necesario implementar estrategias que den al traste con la respuesta al problema: ¿Hasta dónde es competente el individuo? Este trabajo es parte de los Resultados parciales de una Tesis de Doctorado en proceso, y hace un aporte a las respuestas de las siguientes interrogantes: ¿Cuándo un docente que imparte Matemática en la escuela media es competente?, ¿Hasta dónde es competente?, ¿A partir de qué dimensiones e indicadores es posible hacer esta evaluación? Pero para iniciar la exposición, es conveniente comenzar por entender qué es la gestión de competencias profesionales.

I. LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

El control de la gestión de competencias profesionales de los docentes en formación, es un proceso complejo, que abarca todos los momentos del modelo y de ella misma, permitiendo hacer una mirada retrospectiva de lo sucedido, para tomar decisiones en cuanto al proceder asumido, corregirlo, entonces hacer una mirada perspectiva, siempre visualizando cambios en el contexto, cambios en el proceder, cambios en las esferas de actuación y campos de acción de los docentes en formación, y teniendo en consideración el carácter predictivo del modelo de estructuración sistémica del contenido de la Disciplina Didáctica de la Matemática.

De ahí que la evaluación del desempeño por competencias de los estudiantes no puede asumirse como una etapa conclusiva, y sí como un proceso donde se evidencie la relación Diagnóstico-Pronóstico-Vistas, retrospectiva y perspectiva, en el proceso. Para ello es conveniente atender a los siguientes aspectos.

- Acciones para Identificar, profundizar y generalizar experiencias de aplicación de esta forma de organización de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina Didáctica de la Matemática, en plena

correspondencia con las características de las esferas de actuación y los campos de acción del estudiante.

- Sistematizar un estilo de trabajo pedagógico, centrado en una comunicación abierta en todo el proceso de la actividad, donde interviene la interacción dialéctica entre Docente formador – docente en formación – Proceso de enseñanza – aprendizaje, en la relación Universidad - Escuela en función de la formación y desarrollo de las competencias profesionales pedagógicas de los estudiantes.
- Emplear, de manera sistémica, métodos activos, integradores, como alternativa de solución a problemas frecuentes e inherentes al proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática en el nivel medio.
- Valorar, de manera sistémica y sistematizada la validez de la evaluación como esencia para medir la eficacia de la gestión de la formación profesional por competencias en la escuela, y el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes, manifiesto como medida de su desempeño eficaz en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática en el nivel medio.

Sabido esto, ahora es conveniente detenerse en los criterios para evaluar estas competencias.

II. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL

A continuación, se muestra una variante para la evaluación del desempeño por competencias en la Disciplina Didáctica de la Matemática, puesta en práctica en la formación del profesor de Matemática de la Universidad de Guantánamo desde el año 2011 y abordado en detalles por Beltrán (2011; 2012).

Los objetivos, los contenidos [en la] disciplina, por su carácter integrador dentro de la carrera, favorecen que su evaluación, como componente del proceso docente educativo, tenga también un alto carácter integrador, donde se vinculen estrechamente los componentes organizacionales del proceso docente educativo.

Esto exige que el proceso de realización de la evaluación en la disciplina “debe ser permanente, progresivo, sistemático, objetivo, participativo, productivo, problémico,

integrador, que utilice indistintamente formas...que rompa con las formas tradicionales de control..." (Almeida, 2000, p. 32)

Existen muchos y variados criterios para evaluar el desempeño docente por competencias profesionales. Uno importante es el asumido por Parra (2003), que los considera a partir de tres niveles: Superior, medio y bajo y describe el comportamiento de los indicadores de la competencia didáctica en estos niveles. Para esta autora, estos niveles se comportan como sigue:

El nivel superior: Es considerado un estadio máximo en el proceso de desarrollo de la competencia dado que el comportamiento de los indicadores y de las condiciones puede considerarse satisfactorio. Como aspiración, este es el nivel que debe predominar en los años terminales de la carrera (cuarto y quinto años), aunque se considera probable, dada la individualidad de los estudiantes y la diversidad de matices que pueden darse en el proceso de desarrollo de la competencia, que puede darse en otros años académicos, incluso en los iniciales.

No se excluye la posibilidad de que aún en los años terminales se comporte en el nivel intermedio e incluso en el inferior.

El nivel intermedio: Es el estadio medio en el desarrollo de la competencia. Por las características de este nivel, la caracterización se hace más compleja, por lo que se necesita de un serio trabajo por parte de los docentes y de la implicación de los estudiantes. Puede darse en cualquiera de los años de la carrera.

El nivel inferior: Representa el estadio más bajo del desarrollo de la competencia. Este nivel, supone una mayor estimulación y trabajo con el estudiante y el grupo, es necesario propiciar la confianza en las posibilidades personales y actuar sobre las limitaciones.

Por su parte Bolívar (2008), plantea que:

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizand o conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u

objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del estudiante, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, p. 184).

En este sentido, Cano (2009), de la Universidad de Barcelona, en un artículo publicado en la *Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, al referirse a la evaluación por competencias en la Educación Superior, reconoce algunos elementos interesantes. Plantea que la evaluación debe:

1. Integrar conocimientos: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes,... sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
2. Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica.
3. Actuar de forma contextual: no se es competente “en SUMMARYo” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos necesito emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).
4. Aprender constantemente: la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
5. Actuar de forma autónoma, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

Como se ha observado en este artículo, al hablar de competencias profesionales pedagógicas, se hace referencia al dominio de las funciones o rol del docente ante situaciones típicas del campo de acción y sus esferas de actuación, al que generalmente se incorporan los egresados.

En este sentido, este enfoque funcional es adecuado a la lógica de la dinámica social en dónde se espera que un docente cumpla con un conjunto de funciones que se

actualizan constantemente. Esto significa, según el criterio de este autor, que la competencia se demuestra en la acción.

En términos de la disciplina, la competencia es la ejecución de la acción esperada eficientemente. Esto, en términos de evaluación, significa determinar el nivel de eficiencia del docente en formación, posteriormente egresado, para resolver los problemas profesionales de la disciplina, manifestados a lo largo de los programas de las asignaturas que la integran, según los criterios valorativos y el nivel de competencia, expresado en Es competente, a partir de la excelencia en el cumplimiento de los indicadores previstos, o Aún no es competente, a partir de las limitaciones del estudiante para resolver los problemas profesionales que enfrenta en la disciplina. Estos resultados se valoran a partir de las evidencias de la ejecución de la solución del problema planteado.

En la descripción de las competencias, es necesario especificar el grado de desarrollo deseado en los distintos niveles de formación con la finalidad de precisar los resultados esperados para cada programa de las asignaturas.

Las evaluaciones de competencias se basan en los modelos centrados en las evidencias que se pueden observar y valorar y que dan cuenta de la adquisición o dominio de la competencia. Para ello es necesario contar con el perfil de referencia que describe las competencias, y para cada competencia será necesario describir los elementos operacionales de la misma en términos de evidencias clave y sus criterios de valoración.

Como la competencia se demuestra en la acción, las evidencias se recogerán a partir de la ejecución de tareas y ejercicios para a partir de ellas inferir si se tiene la competencia y en qué grado. La competencia está relacionada con un contexto y situación por lo que las tareas deberán considerar los diferentes contextos y situaciones.

La evaluación de las competencias no debe considerarse de forma aislada sino de forma sistémica para asegurar la congruencia con los planes de estudio y las formas de enseñanza-aprendizaje. Un sistema de evaluación basado en competencias se basa en

el conjunto de evidencias sobre el desempeño o acción del individuo que muestran si se logran los criterios especificados en las competencias profesionales.

Los conceptos de evaluación y medición, aunque tienen puntos comunes, no necesariamente deben entenderse como sinónimos en esta exposición. Por eso es necesario que se esclarezca esta situación, lo que se hace a continuación.

III. ¿EVALUAR O MEDIR DESEMPEÑO?

Conviene aclarar que medición y evaluación no se refieren a lo mismo, mientras que la medición únicamente responde a la pregunta: ¿cuánto?, proporcionando una descripción de la ejecución de una persona sin brindar información sobre el valor de dicha ejecución, en tanto que evaluar es darle interpretación a la medición, se le atribuye un cierto valor. En este punto se llega más allá de la descripción. Es así como al evaluar se intenta responder a la pregunta: ¿hasta qué punto es competente?

Otros autores, consideran que en términos generales, en las descripciones de las competencias se pueden identificar tres dimensiones que se desarrollan progresivamente a través de la formación: Complejidad, Reflexión y Autonomía, en que describen los niveles de desempeño o desarrollo de la competencia a partir de las categorías Novato o Experto, refiriéndose al desarrollo inicial y al desarrollo avanzado, respectivamente.

Para el autor de este artículo, la evaluación de competencias profesionales es un proceso de recolección y análisis de evidencias explícitas sobre el desempeño profesional en las esferas de actuación del docente, con el propósito de formarse un juicio a partir de criterios valorativos, estableciendo niveles de desarrollo de las mismas, para identificar aquellas áreas de desempeño que han sido desarrolladas y aquellas que requieren ser fortalecidas.

La evaluación de competencias toma en cuenta criterios de desempeño, en escenas de desempeño real, no en preguntas sobre lo que se sabe por lo que no se compara al sujeto con otros; sino en función a si es competente, o todavía no es competente, para la solución de determinados problemas profesionales.

Son criterios valorativos asumidos en este artículo para la evaluación de las competencias profesionales adoptadas, los siguientes: Precisión, Autonomía y Generalización. Se entenderá por precisión, como criterio valorativo, el grado de exactitud, claridad y rigor en la selección de los medios, métodos y estrategias para la solución del problema concreto en un intervalo racional de tiempo. Por autonomía, se asume la capacidad de la persona para la toma de decisiones, de acuerdo a sus propios principios producto de sus procesos reflexivos y de su revisión crítica las influencias externas, que puede ser dirigido o autónomo, en dependencia de las necesidades del que resuelve el problema en relación a los niveles de ayuda. Se asume por generalización, como criterio de valor en el proceso evaluativo de las competencias asumidas, el grado de generalidad que le otorga el individuo a la solución del problema planteado a nuevos problemas, en iguales o distintos contextos.

En correspondencia con esto, la evaluación del individuo, en relación al desarrollo de la competencia se categoriza en Es competente, si resuelve el problema planteado en uno de los tres niveles previstos (Alto, Medio o Bajo), o Aún no es competente, si no resuelve el problema planteado.

Estos resultados se muestran en la Tabla 1 del Anexo 1.

Por ejemplo, para cierta competencia, esto se manifiesta del siguiente modo. En la carrera de Licenciatura en Educación, en la especialidad de Profesor de Matemática, el modo de actuación es la Dirección del proceso educativo encaminado a la formación integral de la personalidad de los educandos, por medio de los contenidos de la Matemática, y la coordinación, desde la escuela, de las influencias educativas de la familia y la comunidad.

El sujeto es Competente, si resuelve el problema planteado, los niveles pueden variar en Alto, Medio o Bajo, según se muestra:

El nivel Alto, lo manifiestan el individuo que demuestre ser:

- Preciso en la selección de los medios y métodos, que dan al traste con la solución del problema planteado.
- Independiente en la búsqueda de estrategias de solución del problema.

- Generaliza las soluciones a problemas nuevos en nuevos contextos.
- Del mismo modo, se evalúa de competente en un nivel medio, si y el individuo demuestra que:
 - Es preciso en la selección de los medios y métodos, con limitaciones en la solución del problema.
 - Presenta cierto grado de dependencia al resolver el problema
 - Generaliza las soluciones a problemas nuevos en el mismo contexto.

El nivel bajo de competencia lo tiene el individuo que:

- Presenta limitaciones en la selección de los medios y métodos para la solución del problema.
- Realiza la solución del problema bajo dirección
- Generaliza las soluciones a nuevos problemas del mismo tipo.

Aún no es competente aquel individuo que aún no resuelve el problema.

Equiparado esto al sistema de evaluación de las Universidades donde se forman profesores de Matemática, y teniendo en cuenta que se es competente si se resuelve el problema, y en caso contrario no se es, estas categorías evaluativas entonces pueden asumirse bajo la óptica de los siguientes criterios de evaluación, siguiendo los preceptos de la Resolución Ministerial 210/2007 que aborda el reglamento general de trabajo metodológico de la Educación Superior:

A: Nivel alto de competencia, equivalente a 5 Puntos

M: Nivel medio de competencia, equivalente a 4 Puntos.

B: Nivel bajo de competencia, equivalente a 3 puntos.

Aún no es competente, equivalente a 2 Puntos.

El comportamiento de estos criterios en las asignaturas de la Disciplina, se describe a partir del modo de actuación del profesional, recogido del Modelo del Profesional para la Carrera.

Cada asignatura, no necesariamente debe verse involucrada con todas las competencias profesionales asumidas para la disciplina, en esta misma medida, los problemas profesionales varían en grado de complejidad, contextos, niveles de profundidad y exigencias al conocimiento en las asignaturas.

A estos efectos, los autores de esta ponencia, luego de un estudio detallado del plan de estudio, del modelo del profesional, de la lógica de la profesión, y por ende de la lógica de la disciplina, a partir de las relaciones establecidas en el esquema del modelo que se propone y del programa para la disciplina, considera que los niveles de desarrollo de las competencias, con los que se compromete de manera fundamental cada asignatura, son el Básico o Formativo, correspondiente a la asignatura Didáctica de la Matemática I, el Dirigido, correspondiente a la asignatura Didáctica de la Matemática II y el Autónomo, correspondiente a la asignatura Didáctica de la Matemática III.

En este sentido, el nivel básico se corresponde con el saber, es decir, cuando el individuo posee las herramientas mínimas necesarias para enfrentar los problemas que la asignatura le plantea, sin muchas posibilidades de ejecución de tareas docentes profesionales, para resolver los problemas reproduciendo con o sin modelo el actuar.

En tanto que el Dirigido se refiere a la dependencia que tiene el estudiante de algunos medios, materiales o no, incluyendo el trabajo bajo dirección directa o indirecta de otros, para aplicar los conocimientos a situaciones nuevas, aunque se refieran en un mismo contexto.

El nivel Autónomo, debe evidenciar la autonomía del individuo para tomar decisiones, para resolver de manera absolutamente independiente y con calidad el problema propuesto concretamente.

Esto se explica a partir de la Tabla 1 del Anexo 2, que aborda las relaciones entre las asignaturas de la Disciplina, los problemas profesionales que resuelve, las habilidades que forman y desarrollan y los niveles de desarrollo de las competencias.

CONCLUSIONES

Evaluar el nivel de competencia de un individuo para el desempeño en alguna tarea, por simple que esta sea, no es cuestión sencilla, pues hay en esto mucha subjetividad.

La determinación de las competencias concretas y de ellas sus dimensiones e indicadores, también concretos, es garantía de una posible evaluación justa, aunque igual, no exenta de subjetivismo.

REFERENCIAS

Almeida C. B. (2000). *La integración de los componentes organizacionales del proceso docente educativo en la evaluación del aprendizaje*. Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

Beltrán, C. (2011). Acerca de las competencias profesionales pedagógicas de la asignatura Didáctica de la Matemática.-- En *Revista IPLAC*, Vol. 5. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. La Habana.

Beltrán, C. (2011). *Un acercamiento a la competitividad del profesor de Matemática del nivel medio. Las competencias desde la disciplina Didáctica de la Matemática*. Informe de Investigación del evento Didáctica de las Ciencias. Guantánamo, Cuba: Universidad de Guantánamo.

Beltrán, C. (2012). ¿Cómo evaluar las competencias profesionales del que enseña Matemática en el nivel medio? En *Revista IPLAC*, Vol. 6, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. La Habana. Recuperado de: www.revistaiplac.rimed.cu RNPS No. 2140 / ISSN 1993 – 6850.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla, España: Fundación ECOEM.

Cano, M. E. (2009). La evaluación por competencias en la Educación Superior. Universidad de Barcelona, artículo publicado en la *Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. España.

APLICACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL EN UN TEXTO LITERARIO

Autora: Dra. C. Carolina Callejas Opiiso

Resumen

Este artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en la Didáctica de la Lengua Española y la Literatura, de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana. En el mismo se aborda el análisis discursivo-funcional de un texto literario, desde los tres niveles de comprensión y las tres dimensiones del discurso. Se muestra la secuencia de preguntas que contribuyó a la comprensión y al análisis del texto aplicado en la muestra de estudiantes de segundo año de la carrera.

Palabras clave: enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural, análisis discursivo

APPLICATION OF THE COGNITIVE, COMMUNICATIVE AND SOCIOCULTURAL APPROACH IN A LITERARY TEXT

SUMMARY

This article is part of the results of the research project Application of the cognitive, communicative and sociocultural approach, in the Teaching of Spanish Language and Literature, of the Faculty of Pedagogical Sciences of the Agrarian University of Havana. It discusses the discursive-functional analysis of a literary text, from the three levels of understanding and the three dimensions of discourse. The sequence of questions that contributed to the understanding and analysis of the text applied in the sample of second year students of the career is shown.

Keywords: cognitive, communicative, sociocultural, analysis, discursive approach

INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la Lingüística del texto, el lugar del análisis del discurso ha sido objeto de discusión entre diversos lingüistas que han debatido en torno a las categorías texto / discurso, que antes se consideraban entidades diferentes, pero en la actualidad son consideradas como sinónimos y se emplean indistintamente, de acuerdo con los cambios experimentados por la lingüística, la lingüística textual (De Beaugrande, 1981, Van Dijk, 2000) y por otras disciplinas como la etnografía de la comunicación (Hymes. Gumperz, 1976), la filosofía del lenguaje (Morris, 1938, Austin, 1962, Searle, 1969), la psicología cognitiva (Anderson, Coll, 1995), la semiótica (M.A. K. Halliday, 1978), la pragmática (Escandell, M.V. 1993), por citar solo algunas, que hicieron grandes aportes al desarrollo de la lingüística y a la didáctica de la lengua.

Aunque todavía algunos investigadores distinguen el texto del discurso. De ahí, la importancia del estudio del análisis del discurso y de su tratamiento didáctico en las carreras pedagógicas ya que es fundamental este contenido para quienes se forman como profesores de Lengua y Literatura.

Por otra parte, algunos estudiantes presentan dificultades en el análisis discursivo – funcional atribuibles a diferentes causas: la falta de sistematización de los conocimientos, el desconocimiento del método de análisis, la escasa ejemplificación o ejercitación. Por tanto, es una necesidad el desarrollo de las habilidades de análisis en los estudiantes y brindar un algoritmo para facilitar el proceso de análisis discursivo-funcional de los diferentes estilos funcionales.

De ahí que el **objetivo** de este trabajo, es: exponer parte de los resultados del proyecto de investigación y una serie de preguntas como guía del proceso de comprensión y de análisis discursivo-funcional del texto literario, que se aplicó en segundo año de la carrera Español- Literatura.

Desarrollo

A finales del siglo XX, como se expresó anteriormente, diversas ciencias se consolidaron e hicieron grandes aportes al desarrollo de la lingüística, es decir, contribuyeron al tránsito de la lingüística de la lengua a la lingüística del texto o del discurso, que tiene como objeto de estudio sus tres dimensiones: la semántica (significado), la sintáctica (estructura lingüística) y la pragmática (contexto e intención comunicativa).

Según las concepciones de esta lingüística, el análisis aborda los discursos, en los diferentes estilos funcionales, las estructuras lingüísticas en dependencia del significado que transmiten y de los diferentes contextos en que se emiten, además de sus reglas de uso.

Existen innumerables definiciones acerca del discurso, Lacan (1999) lo asume como un evento comunicativo social, basado en el uso lingüístico. (Van, Dijk, 2000) considera que el uso del lenguaje: quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace. Lo anterior significa que el concepto de discurso implica no sólo el lenguaje, sino que alude al hecho de que cuando las personas lo usan hacen algo, o sea, interactúan.

Teniendo en cuenta lo expresado, se coincide con Van Dijk (2000) en que el discurso es una interacción verbal, y dicho concepto consta de tres dimensiones principales: El uso del lenguaje (estructura discursiva), la comunicación de ideas, creencias (cognición), la interacción en situaciones de índole social (sociedad).

Las diferentes conceptualizaciones acerca del discurso han sido resultado de las investigaciones y del establecimiento de nexos interdisciplinarios y multidisciplinarios entre las referidas ciencias, de modo que el análisis del discurso es una práctica transdisciplinaria como lo definió Van Dijk(2000) y al estudiar el discurso es necesario abordar como objeto de análisis textos auténticos usados en situaciones de comunicación y de interacción social.

El análisis del discurso

El análisis del discurso es producto de la crisis del paradigma estructuralista en las ciencias sociales (Bonnin, 1976). Este autor menciona tres factores que fueron clave en la conformación del discurso como objeto de análisis:

1. El abandono de la oración como unidad de análisis. A partir de la teoría lingüística propuesta por (Harris, 1957) que analizaba los encadenamientos de los enunciados. Esta concepción repercutió en los lingüistas franceses (Robin y Malidier, 1974; Maingueneau, 1976; Verón, 1987) e ingleses, alemanes y holandeses que desarrollaron la gramática textual (Van Dijk, 1978) y la lingüística del texto (Dressler y De Beaugrande, 1981; Halliday y Hasan, 1976).

2. El redescubrimiento y redefinición del sujeto. Nuevamente es objeto de interés la subjetividad de los hablantes. (Benveniste, 1974) planteaba el problema de pasar del estudio de las relaciones formales que aparecen entre los elementos lingüísticos, al estudio de la lengua en uso: la lengua puesta en funcionamiento por un acto individual de utilización. En la interacción, la actividad del interlocutor no es una simple decodificación, sino que se trata de un proceso de interpretación de dos sujetos discursivos. Por tanto, hay que considerar siempre de dos en dos los procesos imbricados: la producción e interpretación del discurso en un proceso de intersubjetividad entre ambos.

3. La preocupación por el uso del lenguaje en la comunicación. Su exponente más renombrado es Jakobson (1960). La comprensión del lenguaje y la naturaleza comunicativa de los sistemas de signos fue abordada desde diversas especialidades: la semiología (Barthes, 1964), la sociolingüística (Lavob, 1972; Marcellesi y Gardin, 1974) y la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964; 1972). Afirman no es el uso el que nos interesa, sino todo el saber discursivo que el hablante moviliza cuando hace uso de la lengua.

En la década del sesenta se desarrollan dos corrientes principales de análisis del discurso hasta el presente: por un lado las investigaciones de Robin (1973) y Maingueneau (1976) que integran la Escuela Francesa de Análisis del discurso y por el otro la Lingüística crítica, en sus inicios, y luego nombrada Análisis crítico del discurso

la cual se sistematizó con los trabajos teóricos de (Hodge y Kress, 1979), y las investigaciones en gramática y Lingüística textual (Van Dijk, 1978 y Halliday, 1978).

Ambas corrientes tienen diferencias terminológicas y metodológicas, pero, “comparten algunos presupuestos básicos acerca del objeto discurso como la articulación compleja de una superficie lingüística o textual con las condiciones extralingüísticas que la hicieron posible” (Bonnin, 1976). De lo que se infiere que es imposible realizar un análisis discursivo de un texto sin analizar su contexto. Además, se debe realizar el análisis integrado de las dimensiones del discurso y definir una metodología que no privilegie una dimensión sobre otra.

A partir de estudio realizado, la autora considera al análisis discursivo- funcional como un proceso de interacción, dinámico, de intercambio de saberes que se caracteriza por la bilateralidad, donde los sujetos reflexionan y descubren la funcionalidad de las estructuras en los distintos estilos funcionales. En este proceso, se intercambian ideas, conocimientos, y se revela la intención comunicativa del autor del texto, que se aborda, por qué se usan esas estructuras lingüísticas y no otras en ese texto; es decir, estas estructuras son modelos comunicativos de cada estilo funcional (literario, publicista, oficial, científico, coloquial, teológico), clasificación asumida (Shiskova y Popok, 1989).

Por todo lo anterior, se evidencia que el análisis discursivo-funcional logra integrar el análisis de las estructuras discursivas, los procesos cognitivos y el contexto.

Este análisis en la Enseñanza Media debe propiciar la formación de conceptos, la adquisición de un metalenguaje y la explicación de dichas estructuras según lo que aportan a la semántica y a la pragmática del discurso.

Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003-2015)

Uno de sus sustentos teórico-metodológicos de dicho enfoque es el método de análisis discursivo-funcional que facilita el descubrimiento de las estructuras lingüísticas en los diferentes textos y contextos, según la intención, finalidad y situación comunicativa.

En la Enseñanza Media se realiza este análisis mediante una secuencia de preguntas, de actividades o de tareas que permite comprobar el grado de desarrollo de la habilidad

para el reconocimiento y análisis de las estructuras lingüísticas, a la vez que propicia la valoración de estas en el texto, según la intención y situación comunicativa.

Se debe tener en cuenta en esa secuencia los tres niveles de comprensión: inteligente, crítica y creadora, y las tres dimensiones del discurso: la semántica (significado), la sintáctica (estructuras lingüísticas) y la pragmática (contexto y situación e intención comunicativa) y en la selección del texto literario se observan las estructuras lingüísticas, sus funciones a nivel textual, el léxico, el registro utilizado y el estilo, su función comunicativa e intención comunicativa.

Con el objetivo de realizar el análisis discursivo-funcional del texto literario ***Viceversa de Mario Benedetti*** se elaboró la siguiente secuencia de preguntas que sirvieron de guía para el análisis.

Secuencia de preguntas para el análisis discursivo- funcional del texto literario *Viceversa* desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

1-Familiarización o acercamiento al texto.

¿Qué escritores ustedes han estudiado?

¿Han oído hablar de Mario Benedetti?

Comentarios. Breve referencia a la vida, época y producción literaria del autor.

-Lean el título del poema, ¿qué les sugiere?

-Predicciones.

2-Lectura oral por el profesor (lo emocional-cognitivo).

¿Qué impresión les causó?

¿De qué tipo de texto se trata?

¿A qué género pertenece?

3-Lectura en silencio (Comprensión inteligente del texto para captar el significado del texto).

¿Cuál es el tema del poema?

¿A quién estarán dedicados esos versos?

¿Con qué intención?

¿Qué palabras desconocen? (trabajo con las incógnitas léxicas).

4-Lectura y análisis discursivo-funcional del texto literario *Viceversa*

Semántica:

¿El autor dialoga con un ser querido? ¿Por qué lo saben? (registro informal, lenguaje coloquial)

¿Cuáles son los sentimientos y emociones del autor?

¿Qué nos comunican?

¿Qué clases de palabras emplea para transmitirlos?

¿Cómo relaciona esas palabras?

(En sintagmas expresivos de conceptos contradictorios, por ejemplo: miedo-necesidad, ganas-preocupación, certidumbre-dudas, jodido-radiante, en contraste, por tanto, maneja hábilmente el léxico para expresar sus sentimientos)

¿Qué recurso utiliza? (La repetición, la secuencia evidencia el avance del tema mediante el establecimiento de las relaciones semánticas y a partir de estas se establece la comunicación y se incrementa la emotividad del poema)

¿Qué sensación producen? (emoción)

Sintaxis:

¿Qué modo emplea en este poema? (Indicativo)

¿Qué transmite ese modo? (Realidad, veracidad)

¿Y en qué tiempo construye el poema? (Presente)

¿Por qué? (Le da actualidad y contribuye a la credibilidad de las ideas, sensaciones y emociones que experimenta el autor todo ello va conformando la imagen en el lector)

¿Cómo estructura el poema?

(En cinco estrofas, compuestas por versos, asume el verso libre)

¿Qué estructura se repite desde el primer verso hasta el tercero?

(Un sintagma verbal compuesto por un verbo, más sustantivo, más preposición más verbo).

¿Con qué propósito lo hace?

(Es una recurrencia sintáctica como medio cohesivo y emotivo del poema).

¿Qué le brinda al poema el uso del verbo con el pronombre enclítico en las primeras estrofas? (un ritmo, una armonía).

En este poema ¿predominan los sustantivos o los adjetivos?

¿Por qué? (Predominan los sustantivos, denominan la realidad y están en singular como número de la individualización y la intimidad)

Localiza los adjetivos.

¿Qué posición ocupan? (antepuestos)

¿Con qué propósito los utiliza así? (con un matiz subjetivo y predominio del sentimiento)

El autor, en las dos últimas estrofas, usa recursos para la cohesión o unidad, ¿cuál son?

(Nexos oracionales, conectores aditivos: también – y, ordenador: lo primero, lo segundo, reformulador explicativo: o sea).

¿Qué le confiere al texto la palabra *jodido*?

¿y la palabra *radiante*?

Estas palabras gramaticalmente, ¿qué son? (adjetivos)

¿Cuál es su función?

¿A qué conclusión llega?

¿Qué palabra cierra el poema? (viceversa)

¿Por qué la ha usado?

¿Qué relación tiene el mensaje del poema con el título?

Pragmática:

¿El autor logró su intención comunicativa de acuerdo con la situación comunicativa y el contexto?

¿Están de acuerdo?

¿Cómo se imaginan al autor diciendo este poema frente a un gran público?

¿Y ante su amada cómo lo haría? ¿Por qué?

5-Lectura crítica del texto: (asumen una actitud crítica ante el texto)

¿Qué opinan del texto?

¿Cómo valoran el estado anímico del autor?

-Valoren la posición del autor ante el conflicto amoroso.

¿Están de acuerdo o tienen otra opinión? ¿Cuál?

¿Es un poema optimista o pesimista? ¿Por qué?

6- Lectura creadora: (extrapolan el tema abordado en nuevas situaciones de comunicación, asumen una actitud independiente y utiliza creadoramente los nuevos significados)

¿Este poema les recuerda un poema o una situación comunicativa similar?

-Cuéntenos.

En este siglo, ¿cómo se manifiestan estos sentimientos en la vida cotidiana?

De **estudio independiente** se les orienta la construcción de un poema a partir de sus experiencias personales. (Construcción creativa)

Escojan un poema del libro de Español-Literatura de séptimo grado de la Enseñanza Media y diseñen actividades. Apliquen el método de análisis discursivo-funcional. (Desarrollo de habilidades para la formación laboral)

En las **conclusiones del análisis se destacan las fortalezas de este método y se enfatiza** en lo más significativo como, por ejemplo:

Se ha realizado un análisis contextualizado de:

- las palabras como categorías gramaticales y su función en relación con la significación y el texto,
- la gramática del texto, la coherencia global y las relaciones de cohesión,
- la estructura compositiva del texto,
- el ritmo del poema, los versos y la composición,
- la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en dependencia de la intención, finalidad, la situación comunicativa del autor.

Resultados

El análisis discursivo-funcional del texto literario contribuyó a sistematizar habilidades de comprensión y de análisis textual ya que los estudiantes fueron capaces de:

- Utilizar estrategias de comprensión.
- Caracterizar al texto desde la semántica, la sintaxis y la pragmática.
- Explicar la significación de los modos y de los tiempos verbales en dependencia de la intención, la situación comunicativa y el contexto.
- Elaborar juicios personales, valoraciones críticas acerca del tema y de la posición del autor.
- Emplear los medios lingüísticos en nuevas situaciones de comunicación y contextos.

Se realizó el análisis, en un clima emocional de disfrute estético, afectivo-comunicativo, los estudiantes compartieron sentimientos e integraron experiencias personales y valores que reforzaron el enriquecimiento y el progreso del dominio de la lengua, a través del contacto con las estructuras léxicas, sintácticas, textuales, ortográficas, en interacción con el poema del escritor uruguayo Mario Benedetti, que es uno de los representantes del patrimonio cultural de la literatura latinoamericana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Barthes, R. (1964). *Elementos de semiología*. Madrid, España: Editorial Alberto Corazón.

- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general Vol.1*. México: Editorial Siglo XXI, México.
- Bonnin, J. (1976): *Análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.discurso.com.ar>
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Dressler y De Beaugrande (1981). INTRODUCCIÓN a la lingüística del texto. (Traducción. Susana Bonilla, 1997). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Escandell, V.M. (1993). *INTRODUCCIÓN a la pragmática*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*. Vol. 66 (6). London, England: Editorial J. Pride and J. Holmes.
- Halliday, J. y R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London, England: Editorial Longman.
- Halliday (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Hodge, R. y G. Kress (1979). *Language as Ideology*. Editorial Routledge, Londres.
- Jakobson, R. (1974). *La lingüística*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Maingenu, D. (1976). *INTRODUCCIÓN a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hachette.
- Lancan, J. (1999). *Seminario El reverso del psicoanálisis. Libro 17*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Lavob, W. (1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Morris. C. (1988). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso: su aplicación en la enseñanza*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Searle, J. (1969): *Actos de habla*. Editorial Cátedra, Madrid.
- Shiskova, T. A. y J. K. Popok (1989). *Estilística funcional.(Stilistika Isponkogo)*. Minsk: lazika, Vishaya Skola.
- Van Dijk, T. A. (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (2000): *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Verón, E. (1987): La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Editorial Gedisa, Barcelona.

Anexo

Tengo miedo de verte
necesidad de verte
esperanza de verte
desazones de verte

tengo ganas de hallarte
preocupación de hallarte
certidumbre de hallarte
pobres dudas de hallarte

tengo urgencia de oírte
alegría de oírte
buena suerte de oírte
y temores de oírte

o sea
resumiendo
estoy jodido
y radiante
quizá más lo primero
que lo segundo
y también
viceversa.

REFLEXIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA SUPERACIÓN DEL TUTOR DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

Autora: MSc. Dania Marta Rodríguez Urra, danial@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana. "Fructuoso Rodríguez Pérez"

RESUMEN

El trabajo centra su atención en un problema de la sociedad cubana actual, la cual afecta las Ciencias Pedagógicas, la superación del tutor de maestros en formación, parte del reto de la formación de maestros del siglo XXI bajo la conducción de un tutor que se formó en su mayoría en los planes A,B,C,D en contextos y características diferentes, su desmotivación profesional para enfrentar la tarea, abandono de las aulas universitarias, del sector educacional por los maestros en formación, el insuficiente conocimiento de tecnologías educativas y en su mayoría no actualizadas, generales e

insuficientes tecnologías organizacionales, incumplimientos de la Resolución Ministerial 200/2014 del MINED y 2/2018 del MES donde se norma la asesoría pedagógica tutorial de ambos ministerios, el desconocimiento por algunos de ellos de elementos del idioma inglés, disciplinas y asignaturas del plan E, la no continuidad de un elevado número de tutores en estudios de posgrado. Su capacitación ante el avance de la pedagogía, la ciencia y la tecnología en Cuba, la importancia de formar multifacéticamente al maestro. El tutor debe organizar, guiar, orientar, asesorar, el contenido del trabajo científico, metodológico, académico e investigativo del maestro en formación, para potenciar su desarrollo integral, con competencias profesionales pedagógicas, apropiación de principios, métodos, procedimientos que hagan más efectiva su labor, ineficiente en muchos casos. Por lo que este trabajo se traza como objetivo: Valorar la importancia de la superación del tutor de maestros en formación en función del desarrollo de las Ciencias Pedagógicas en el contexto cubano

Palabras claves: Tutor, Asesoría pedagógica tutorial, Maestros en formación, Ciencias Pedagógicas

REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF OVERCOMING THE TUTOR OF TEACHERS IN TRAINING

SUMMARY

The work focuses on a problem of the current Cuban society, which affects the Pedagogical Sciences, the overcoming of the teacher tutor in training, part of the challenge of the training of teachers of the 21st century under the guidance of a tutor who was trained mostly in plans A, B, C, D in different contexts and characteristics, their professional demotivation to face the task, abandonment of university classrooms, the educational sector by teachers in training, insufficient knowledge of educational technologies and in mostly not updated, general and insufficient organizational technologies, breaches of Ministerial Resolution 200/2014 of the MINED and 2/2018 of the MONTH where the pedagogical advisory advice of both ministries is regulated, the ignorance by some of them of elements of the English language, disciplines and subjects of the E plan, the non-continuity of a large number of tutors in postgraduate studies. His training before the advance of pedagogy, science and technology in Cuba, the importance of multifaceted teacher training. The tutor must organize, guide, guide, advise, the content of the scientific, methodological, academic and research work of the teacher in training, to enhance their integral development, with pedagogical professional skills, appropriation of principles, methods, procedures that make their labor, inefficient in many cases. Therefore, this work is set as an objective: To assess the importance of overcoming the tutor of teachers in training based on the development of Pedagogical Sciences in the Cuban context

Keywords: Tutor, Pedagogical tutoring, Teachers in training, Pedagogical Sciences

INTRODUCCIÓN

El siglo XX se caracterizó por los serios y profundos cambios sociales, la persecución de los partidos de izquierda y sus dirigentes, los golpes de estados a gobiernos

constitucionales, las guerras, la explotación del hombre por el hombre, el abandono en la atención a los programas sociales por parte de los estados, lo que contribuyó al aumento de la miseria, el hambre, el desempleo, la desigualdad, el analfabetismo, problemas que traen consigo la necesidad de educar, preparar a hombres y mujeres para enfrentar las exigencias de un mundo unipolar, neoliberal, convulso, global.

La realidad marca la necesidad de un maestro a la altura de su tiempo, con un alto compromiso a partir de las transformaciones sociales, para contribuir a salvar al ser humano de la alienación, el abandono intelectual, espiritual y de la globalización deshumanizante, este deber obliga al maestro a tener una preparación científica y metodológica acorde a la realidad en que se vive, ampliar de este modo las posibilidades de mejoramiento profesional y humano del maestro en formación.

En Cuba, a pesar de décadas de bloqueo económico, no se descuida la formación de maestros, estudiantes de carreras pedagógicas, los cuales los atienden tutores, uno del Ministerio de Educación Superior (MES) y otro del Ministerio de Educación (MINED), como garantes del futuro histórico, que tributan al desarrollo de la cultura general integral de nuestro pueblo y que sirven de base a las transformaciones educacionales. La mayoría de los tutores de los maestros en formación, se formaron en el siglo XX, con los planes estudios A, B, C, D, muchos de ellos con desconocimiento del idioma inglés, computación, poca información de la pedagogía cubana, los que se formaron bajo los cánones de la pedagogía del campo socialista, pero en su mayoría comprometidos con su trabajo, con su profesión, algunos continuaron estudios de posgrado, enriquecen así su preparación profesional y humana.

El siglo XXI se caracteriza, entre otras cosas por el avance de la revolución científico técnica y los cambios sociales. Es por ello que la educación está en una situación compleja, la INTRODUCCIÓN de adelantos científico- técnicos, utilizados en laboratorios educacionales para elevar la calidad de la enseñanza, INTRODUCCIÓN de las tecnologías de la informática en la escuela y la sociedad, entre otras, trae consigo la necesidad de preparar a los futuros maestros que se encargarán de las transformaciones educacionales presentes y futuras en el país.

Por ello la escuela cubana, enfrenta grandes retos, es el centro cultural más importante de la comunidad, se emplean concepciones teórico- metodológica de pedagogos cubanos que evalúan y generalizan investigaciones, los cuales tienen en cuenta la realidad educativa cubana actual, constituye el modelo revolucionario de formación de maestros, donde se concreta de forma particular el principio pedagógico de la combinación del estudio con el trabajo.

La universidad se enfrenta a nuevos desafíos sociales según las transformaciones que se llevan a cabo con el accionar de los Centros Universitarios Municipales (CUM) y la apertura de nuevas carreras, como la formación de maestros bajo el precepto de la asesoría pedagógica tutorial, en los centros donde laboran los estudiantes de carreras pedagógicas, según lo establecido en la Resolución 200/2014, Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación.

Como estudiantes universitarios, norma el trabajo del tutor la Resolución Ministerial No. 2/ 2018 del Ministerio de Educación Superior. La realidad educativa sobre el accionar del tutor de maestros en formación, muestra regularidades que la contraponen a las necesidades reales.

Las pesquisas teóricas y el procesamiento de los resultados de los diferentes investigadores estudiados, así como el análisis que realizó la autora en relación con la superación del tutor, permiten precisar la contradicción que se manifiesta en algunos tutores, entre el limitado conocimiento de las técnicas de la informatización y las comunicaciones, del idioma inglés, de algunas asignaturas y disciplinas propias del plan E, la no continuidad de estudios de posgrado, la necesidad de atender a los maestros en formación, la necesidad de elevar la calidad de la docencia y el aprendizaje, el insuficiente conocimiento de la tecnología educativa, la inadecuada aplicación de la tecnología organizacional y la insuficiente superación de los tutores de los maestros en formación, por ello se traza como objetivo de la investigación: Valorar la importancia de la superación del tutor de maestros en formación en función del desarrollo de las Ciencias Pedagógicas en el contexto cubano actual.

Desarrollo

La educación en Cuba se enfrenta al problema de la formación de un profesional que le

corresponde vivir y transformar la realidad que afronta el siglo XXI, en cuanto a la INTRODUCCIÓN de los adelantos científico técnicos, los problemas sociales, el avance de las Ciencias Pedagógicas, por un profesional educado en el siglo XX, ante los avances de la pedagogía cubana y el ancho espectro de pedagogos cubanos actuales.

Las Ciencias Pedagógicas se enfrenta a un problema medular, investigar el trabajo tutorial, con ello se puede lograr una mayor integralidad, interdisciplinariedad, en el análisis de las investigaciones sobre el trabajo tutorial resultante de la innovación pedagógica

La carrera Licenciatura en Educación Primaria surge en 1979, lo que contribuye a la preparación científica, pedagógica y metodológica, que requiere el maestro para cumplir exitosamente la tarea que le corresponde.

Esta formación transitó por diferentes modalidades por la aspiración de lograr la formación integral de los maestros, la mayoría de los tutores que atienden a los futuros egresados se formaron en los planes A, B, C y D como maestros.

El plan A se inicia en el curso: 1988-89, con él las posibilidades de matricular en el Curso Regular Diurno (CRD), el plan B en el curso: 1990-91, el C durante el curso: 1992-93, el plan D en el curso: 2010-11, donde se impartían disciplinas y asignaturas como: Filosofía Marxista Leninista, Economía Política del Capitalismo y Socialismo, con el enfoque propio de ese momento histórico.

Otras asignaturas como Pedagogía, Psicología Evolutiva y Pedagógica, Didáctica, Metodologías de diferentes asignaturas, Metodología de la Investigación, todas bajo cánones y códigos de pedagogos del campo socialista, no se impartía la asignatura Inglés, ni de forma indirecta.

Se iniciaba el estudio de la computación con el programa Linus, no se encontraban generalizadas las técnicas informáticas para el estudio y la investigación, un alto número de estos docentes continuaron su preparación en estudios de posgrados, maestrías, doctorados, se enriquecen así sus conocimientos y sus competencias profesionales pedagógicas, lo cual contribuye al mejoramiento profesional y humano que se aspira.

La experiencia acumulada en la formación de maestros unidas al desarrollo alcanzado por cuadros, docentes y profesores, permiten acometer el perfeccionamiento de la carrera de acuerdo con los objetivos y principios que se plantean para la preparación de los profesores, que necesita el desarrollo científico técnico y social del país, para atender de manera específica el enfoque ontogenético, diagnóstico y la estimulación del desarrollo”. (MES, 2016, p 5.)

El propósito general es lograr la formación de un maestro primario de amplio perfil, capaz de ofrecer atención educativa integral a los niños adolescentes y jóvenes, desde experiencias cada vez más inclusivas, con un enfoque humanista, ideológico, diferenciado y preventivo, que pueda enfrentar con éxito los retos actuales y perspectivas que plantea el desarrollo de la Educación Primaria en Cuba y en el mundo contemporáneo. (MES, 2016, p 5.)

De acuerdo con lo que plantea el MES, en el Modelo del profesional, Plan E, Carrera Educación Primaria, el maestro primario necesita un amplio perfil, trabajar para atender las demandas de la sociedad cubana actual. Analizar los planes de estudio, aplicar cambios necesarios en ellos, responde a las transformaciones educacionales en el país. Desde 2016 se aplica el plan E para la formación de Licenciados, a partir de considerarlo como una necesidad de innovación curricular, de concebir un proceso de formación continua para los profesionales, incrementar la calidad e integralidad en su formación.

El Plan de Estudio E de la Carrera Licenciatura en Educación. Primaria está diseñado, para la modalidad presencial y semipresencial, en esta última con un tiempo de duración de 4 y 5 años, a partir de los lineamientos generales para el currículo, orientados por el Ministerio de Educación Superior y la concepción del tronco común para los profesionales de la Educación Infantil.

Tiene como propósito fundamental formar un Licenciado en Educación Primaria que esté en condiciones óptimas para resolver los problemas de la profesión mediante la conveniente dirección de un proceso educativo en general y del proceso de enseñanza aprendizaje en particular con los niños de 6 a 12 años, con prácticas cada vez más inclusivas.

La formación de maestros se fortalece en el accionar de especialistas en la rama educativa, tutores, donde se consolidan investigaciones que enriquecen las Ciencias Pedagógicas las que se contextualizan a nuestras realidades, toman lo positivo del accionar pedagógico anterior, lo enriquecen e innovan y contribuyen a las transformaciones de la Educación en el país.

El plan E posee algunas disciplinas y asignaturas diferentes a las existentes en los planes anteriores, se trabajan asignaturas como: Seguridad Nacional, Defensa Nacional, Filosofía Marxista Leninista, Economía Política, estas últimas con un enfoque actual, Metodología de la Investigación Educativa bajo el accionar de la Pedagogía cubana y sus necesidades, reciben además Teoría Sociopolítica, Inclusión Educativa, Redacción de Textos Científicos. Se les imparten como programas opcionales u optativos asignaturas como: Educación Audiovisual, Informática Educativa, Psicología Económica para niños y adolescentes, Educación para la Cultura, la Paz y los Derechos Humanos, Inglés para la profesión, Problemas Sociales de las Ciencias y la Tecnología, Gestión de Proyectos, Salud y Sexualidad, entre otros, teniendo en cuenta el avance diario de la ciencia, tecnología y los cambios sociales, con la aplicación de la interdisciplinariedad.

Para atender estos cambios curriculares, existe la urgencia de realizar una adecuada superación que responda a las necesidades individuales de cada tutor, en la mayoría de los casos se realizan actividades o cursos de superación generales que no van a pormenorizar sus diferencias, sus necesidades, lo que constituye barreras, carencias que limitan el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas.

La INTRODUCCIÓN de nuevas tecnologías educativas, uso de los medios audiovisuales, las técnicas de la informática, la informatización de la sociedad y el aprendizaje, adjunto su estudio en los nuevos planes de formación de maestros, de forma directa o complementaria, la INTRODUCCIÓN del estudio del inglés por la necesidad de su uso para el desarrollo económico y social del país.

La aplicación de las investigaciones de pedagogos cubanos con marcada actualidad, la evidente insuficiencia en el uso de estos medios tecnológicos y el desconocimiento del

idioma inglés por parte de algunos tutores, son algunas de las barreras que debe enfrentar.

El tutor afronta la casi generalizada aplicación de la tecnología organizacional en las escuelas de forma inadecuada, el plan anual del centro, plan de trabajo individual (superación), plan de trabajo individual mensual, (cuadros y especialista), (fondo de tiempo mensual, docentes), todos deben regirse por el diagnóstico general y particular del claustro en el centro.

Los profundos cambios sociales tanto a nivel internacional como nacionales, caída del campo socialista, recrudecimiento del bloqueo imperialista contra nuestro país, la INTRODUCCIÓN de cambios obligados en Cuba como despenalización del dólar, apertura a convenios internacionales, circulación de la doble moneda, apertura al trabajo por cuenta propia que marcan de forma insondable el accionar de estos tiempos, lo que genera desigualdades sociales, el deterioro de los valores, intereses, motivaciones, necesidades y compromisos de los maestros en formación y sus tutores que se formaron en otro momento histórico, en un país bajo agresión, bloqueo y lucha por desarrollar la economía, en busca de vías para su desarrollo.

Todo esto marca la profunda responsabilidad social del tutor y la importancia de su trabajo en lo formativo y educativo, la necesidad de cumplimentar códigos éticos al motivar, al engrandecer la figura del maestro e incentivar el amor por su profesión.

La seria situación del Período Especial, el limitado sueldo, el reconocimiento social a la figura del maestro, fueron elementos que influyeron entre diferentes factores en la pérdida de personal idóneo y su salida para trabajar en otros sectores. Fue una necesidad en un momento histórico formar maestros a través de planes emergentes, muchos docentes renunciaron a su profesión, por esta causa fue necesario formar maestros de forma urgente, por la prontitud de esos planes en muchas ocasiones acarreó carencias en la calidad de la formación del maestro que provienen de estos cursos, son soluciones a corto plazo que resuelven el presente, pero, comprometen el futuro, es esta una necesidad social, una posible solución es el accionar del tutor.

El educador de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, debe estar preparado para comprender las necesidades personales y sociales, saber enfrentar con iniciativas la solución de los problemas de la práctica pedagógica e integrar al proceso formativo los avances científicos y tecnológicos...Por tanto corresponde a los profesores de la carrera y de las instituciones educativas formar al maestro (...) (MES, 2016, p.34)

De acuerdo con lo que plantea el MES en el Modelo del profesional, Plan E, Carrera Educación Primaria, los tutores como profesores de la carrera y como parte de la institución educativa donde el estudiante realiza su práctica pedagógica deben contribuir a la formación del futuro egresado, deben estar preparados y estimulados para enfrentar esta tarea.

Es un reto de las Ciencias Pedagógicas buscar vías para la superación del tutor que atiende a los docentes en formación, enriquecer y hacer operativos sus planes de superación individual, los planes anuales de los tutores y del centro docente, lograr que respondan a las necesidades individuales de los tutores, acercar el Centro Universitario Municipal a la escuela y viceversa, para que este contribuya en la efectividad y funcionabilidad de las tecnologías educativas y organizacionales, ayudar a satisfacer la demanda social de perfeccionar la preparación del maestro en formación.

Por su importancia social es importante la preparación de los maestros en formación porque su accionar contribuye a garantizar el futuro de nuestro país y de la educación, la cual se reconoce en el mundo como un profundo cambio social la atención a la educación en Cuba.

Históricamente, la escuela primaria y el desempeño del docente de este nivel, han sido, son y serán elementos de la superestructura de gran valor y repercusión social; ya que su influencia, llega a la mayoría de los hogares de nuestro país. (Ponce Milian, 2005, p.16)

La sociedad cubana actual necesita un maestro primario competente, para enfrentar su labor, afrontar los cambios sociales por los que atraviesa nuestra sociedad, bajo la atención de un tutor, profesional con experiencia que le brinda sus mejores aportes, conocimientos científicos que se enriquecen con las Ciencias Pedagógicas.

Se pone de manifiesto entonces la necesidad de la acción recíproca entre tutor, tutorado como un proceso donde ambos están en constante aprendizaje. El tutor que se desempeña como profesor de Centro Universitario Municipal, debe brindar asesoría académica e investigativa diferenciada durante los años de estudio al maestro en formación, se encarga de velar por sus investigaciones, participación en eventos científicos, publicaciones, calidad de sus prácticas.

Posibilita el aprendizaje para fundamentar desde las Ciencias de la Educación alternativas de solución a los problemas profesionales, que se sustentan en la apropiación de conocimientos, habilidades y valores, la aplicación de la lengua inglesa, la logicidad del pensamiento y el enfoque interdisciplinario, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, su trabajo se norma en la RM 2 / 2018.

Por su preparación y categorización puede atender la superación del tutor que realiza el trabajo metodológico específico en el centro docente donde efectúa el maestro en formación su práctica pedagógica, allí se les debe asignar un maestro con vasta experiencia para utilizar todo su potencial a favor de contribuir en su formación integral, como un profesional del ramo.

El tutor que lo atiende en su práctica educativa, contribuye a brindar enseñanzas para modelar estrategias educativas y de enseñanza aprendizaje con escolares primarios, que posibilite dar solución a los problemas en el escenario escolar, familiar y comunitario, acordes con las actuales exigencias de las transformaciones del nivel educativo.

Entre el tutor y el tutorado se destaca un vínculo singular ya que es el que orienta la preparación de clases, el tratamiento metodológico, la producción de conocimientos, indica alternativas para solucionar la actividad independiente, dialoga sobre un problema personal o familiar, con el grupo escolar, sino que, además, el tutor se convierte por ese accionar tutorial en propulsor de la motivación profesional del estudiante lo que se sustenta fundamentalmente en su modo de actuación profesional en los diferentes contextos de actuación. Este análisis permite afirmar que: Esta relación es decisiva para la formación del

maestro porque fusiona teoría y práctica y porque regula, controla y retroalimenta el proceso formativo. (Ponce Milián, 2005, p. 28)

En total acuerdo con la autora que se cita, el tutor proporciona vías para dirigir el proceso educativo en general y el de enseñanza aprendizaje en particular, de acuerdo con el fin y los objetivos que se conciben en el Modelo de Escuela Primaria, para cumplir sus funciones profesionales, con creatividad y prácticas cada vez más inclusivas, contribuye en la realización de sus actividades de estudio individual que orientan los profesores de la carrera, investigaciones, tesis, trabajos de curso y otros, se tiene en cuenta su categorización por el MES, la función de este tutor se norma en la RM 200/ 2014. Los tutores que los atienden por el MINED y el MES, ejercen influencias instructivas, formativas y educativas.

El tutor surge como una innovación pedagógica, fue una necesidad social como mentor, guía, portador de valores espirituales dignos de ser imitados. Desde la antigüedad, se hace alusión a la tutoría en la Biblia, la Ilíada, la Odisea, En la Universidad Medieval se le atribuía el nombre de padrino, guardián, vigilante de la conducta, en la Universidad a principios del siglo XX su trabajo se dirigía a la producción de conocimientos, en la actualidad se encarga del desarrollo de competencias, contribución al crecimiento humano, a la formación armónica de los tutorados.

Se plantea la existencia de tutoría académica en universidades de Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, Cuba, en la Universidad de Oxford, de Minessota, de Chicago, Illinois, Ohio, Missouri, Michigan, Dakota del Norte, Lovaina, Madrid, en las universidades cubanas, entre otras.

Existe en la historia tutorías como la de Rafael María de Mendive con José Martí o Simón Rodríguez con Simón Bolívar. La labor tutorial, como cualquier otra acción educativa, desde su condicionamiento histórico social, permite explicar la unidad y diversidad de esta figura universal.

El trabajo del tutor se enriquece en lo social, afectivo, intelectual, práctico y espiritual, contribuye al logro de sus funciones en auténticos procesos formativos, que generan satisfacción, conlleva capacidades, esfuerzo, rigor, disciplina, compromiso y disfrute del conocimiento y su construcción, no se considera un servicio, es un proceso

bidireccional por lo que ofrece beneficios mutuos, se realiza sobre el diálogo de saberes , no constituye una relación de dependencia, ni de sumisión, ambos aportan en este proceso tutorial, tutor y tutorado.

El tutor se debe encargar de aclarar dudas, interpretar y enriquecer ideas, propiciar situaciones de aprendizaje, corregir, es consejero, brinda apoyo, comprensión, contribuye a desarrollar hábitos sociales, comportamiento individual y colectivo, contribuye al desarrollo de la motivación y amor por la ciencia, la producción intelectual y la vida.

El tutor debe ser un docente organizado, flexible, que contribuya a la solución de problemas profesionales, familiar, social o de otro tipo, debe tener un dominio básico de dirección científica, dominio de la lengua materna, de las raíces histórico-culturales de nuestro pueblo, del pensamiento pedagógico cubano, las técnicas informáticas, las tecnologías educativas, de las tendencias pedagógicas actuales.

El tutor de maestros en formación tiene la posibilidad de realizar el proceso de categorización en las universidades del país e incorporarse como profesores a ellas, lo que constituye una vía para ampliar su desarrollo profesional y solidificar conocimientos científicos.

El proceso tutorial debe ser un proceso pedagógico activo que se dirige a contribuir al desarrollo del pensamiento en la identificación y solución de problemas, de valores humanos, de determinadas habilidades profesionales, promover y conducir la producción intelectual a partir del compromiso mutuo entre tutor y tutorado de acuerdo con el interés social.

El proceso tutorial se debe caracterizar por ser flexible, adecuarse a las condiciones y circunstancias de cada maestro en formación, ser oportuno, respondiendo a las necesidades que se requieran, en el momento preciso, debe ser permanente y útil, respetuoso, tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada maestro en formación, donde incorporan sus vivencias.

Existen impactos importantes en el proceso tutorial que se analizan por (Castro, 2001) y (Ponce,2005), los que, a opinión de la autora, marcan pautas en las transformaciones educacionales universitarias, entre los que se destaca la presencia del tutor como

orientador y conductor en la formación gnoseológica, metodológica y humana del maestro en formación, teniendo en cuenta los avances de las Ciencias Pedagógicas.

El establecimiento de la relación dialéctica tutor-tutorado, se convierte en un punto clave que marca la presencia de la universidad y sus responsabilidades en la escuela actual, una vía para el logro de la motivación, el respeto a su profesión, siendo una de las alternativas más efectivas para contribuir a la formación multifacética, porque el vínculo es sistemático, donde debe predominar la crítica constructiva, el diálogo de saberes, el compromiso, el aprendizaje creativo.

El trabajo tutorial no concluye, se desarrolla a lo largo de su formación de pregrado y posgrado, unas veces como tutorado y otras como tutor, simultáneamente con su actividad laboral, bajo la tutela de un docente portador de las mejores cualidades y valores que lo caractericen como ejemplo a imitar, en todos los ámbitos, de elevada profesionalidad, con una actuación consecuente con el necesario mejoramiento profesional y humano del maestro en formación y el suyo propio, donde se aplica la teoría y la práctica, como criterio valorativo de la verdad, como punto de inicio y final del conocimiento.

El trabajo tutorial, no ha de obedecer a un enfoque individualista, ni reducirse tampoco a iniciativas aisladas y sin coordinación. La responsabilidad de programar la acción tutorial ha de hacerse en el marco de objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro docente como institución.

Ello supone no sólo que su trabajo tenga reconocimiento, apoyo e incentivo, sino también que toda la comunidad educativa participe en la concreción de la acción tutorial y se implique en su desarrollo con diferentes niveles de responsabilidad.

El tutor no estará solo en su tarea e integrará sus acciones en un tratamiento educativo más amplio donde obtiene respaldo institucional con lo que puede alcanzar mayor eficacia en su labor.

El trabajo tutorial se encuentra normado en Resoluciones Ministeriales, esta relación fue analizada en la Resolución Ministerial 200/2014 MINED:

La asesoría pedagógica tutorial es la forma de trabajo metodológico que se realiza a nivel de institución con los docentes para la realización de un trabajo metodológico diferenciado, que ayuda a organizar el sistema de actividades didáctico metodológicas. Parte del principio interactivo que tiene el educador en formación con el tutor, donde este último debe organizar, guiar, orientar, asesorar el contenido del trabajo metodológico para potenciar el desarrollo integral, para que se apropie de los principales métodos y procedimientos que hagan más efectiva su labor. La asesoría pedagógica tutorial predomina en la atención de los maestros o profesores en formación...” (Ministerio de Educación, MINED 2014, p. 32)

Se analiza, además, en la Resolución Ministerial 2/2018 MES: ARTÍCULO 39:

El tutor es miembro del colectivo de año. Es un educador que tiene la responsabilidad de integrar el sistema de influencias educativas presentes en los distintos ámbitos del desarrollo personal del estudiante, brindándole asesoría académica e investigativa, así como el apoyo necesario para la toma de decisiones, por lo que su papel es esencial en la formación armónica del estudiante.

Es fundamental la atención personalizada que le dedique al estudiante en el proceso de gestión de la información y del conocimiento, en el empleo de recursos tecnológicos y otras habilidades necesarias para el desarrollo exitoso de su proceso de aprendizaje. Para que el trabajo del tutor resulte efectivo, además de ostentar una adecuada formación científica y profesional, debe poseer una preparación psicopedagógica que le permita identificar las necesidades académicas y educativas de los estudiantes que atiende y realizar las acciones personalizadas que corresponda. (Ministerio de Educación Superior, MES, 2018, p.19).

Existen criterios coincidentes entre dichas resoluciones ministeriales Trabajo metodológico diferenciado, utilización de variadas vías, métodos y medios para hacer más efectiva su labor, el tutor debe ser un profesional con calificación y preparación científica para enfrentar la tarea asignada, el compromiso que posee en el mejoramiento profesional y humano del maestro en formación.

De esta manera se logra atemperar el trabajo metodológico con el tutor para que se desempeñe de manera eficiente, que tengan en cuenta la operatividad de su plan de superación sistemático y anual, establecer un sistema de superación que no contemple solamente el postgrado a partir de la diversidad del claustro, establecer convenios que permitan acercar la superación a los territorios.

La incorporación de los docentes categorizados para apoyar en la superación de los profesionales de la educación, es decir, acercar la universidad a las escuelas, al maestro en formación, al tutor, contribuir a garantizar la asesoría pedagógica tutorial y la superación del tutor asignado por el MES y el MINED, con bases científicas.

La instrucción y la educación, el diálogo de saberes, constituyen una unidad dialéctica en la concepción del desempeño del tutor, se lleva a cabo a través de sus funciones considerándose una de las vías más efectivas donde ejerce su influencia sobre el tutorado, marca su competencia, la interrelación e integración de los saberes, tareas y funciones, se dinamiza de forma individual y se demuestra en diferentes contextos de actuación.

El tutor hace llegar al maestro en formación, estudiante de carreras pedagógicas, un sistema de concepciones teórico metodológicas que se insertan en la práctica pedagógica a través de diferentes vías y técnicas con el fin de prepararlo para su desempeño, la identificación, estimulación constante y el comprometimiento con su profesión teniendo en cuenta los planes de estudio de la carrera y los que imparten en las escuelas, el maestro en formación le puede ofrecer al tutor, saberes sobre medios informáticos, sobre el idioma inglés, entre otros.

Indagar sobre el tema, buscar vías que puedan contribuir a solucionar las dificultades que existen sobre la superación del tutor, se relaciona con el desarrollo de nuestro país y las metas de lograr una educación de calidad en correspondencia con las demandas del mundo actual, con lo que contribuye a la garantía de la continuidad de un logro de la Revolución, la educación.

Los tutores, pueden sentirse subjetiva y objetivamente con sobrecarga de responsabilidad en una sociedad con demandas y expectativas crecientes respecto a la educación, se enfrentan a la necesidad de abordar a la vez, muchos problemas con sus

tutorados, sin disponer siempre del tiempo, ni de la variada y multiforme superación necesaria para ello.

Por muy competente que sea, el tutor no siempre está capacitado para hacer frente a las variadísimas necesidades que su tutorado suele llegar a plantear, necesita de la superación sistemática, específicos, actuales, para enfrentar su trabajo. La autora considera una necesidad a ser atendida por las Ciencias Pedagógicas, la superación del tutor que atiende a los estudiantes de carreras pedagógicas, específicamente de los que estudian Licenciatura en Educación Primaria. Aunque existen planificadas actividades de superación, para el tutor en los planes de superación sistemáticos y anuales, no son suficientes para atender a los maestros primarios en formación, además, en muchos casos no cumplen sus expectativas, ni se atienden sus necesidades individuales, se encuentran desactualizada la superación, problema que influye en la educación, por ende, en la sociedad y en el correcto desarrollo de las Ciencias Pedagógicas.

Los maestros en formación en un alto número pierden la estimulación inicial para mantenerse estudiando, sufren la frustración y las constantes violaciones de las indicaciones establecidas para atenderlos, lo que, en muchos casos, conlleva a que abandonen los planes de estudio.

Esto trae consigo la necesidad de aplicar vías y métodos para la atención a la superación de los tutores de maestros en formación, al conocimiento de sus funciones, al aporte de acciones para realizar la tutoría a estudiantes de carreras pedagógicas.

La universidad el ente rector para dar respuesta por la vía científico investigativa a la solución del problema social que influye en el correcto desarrollo de las Ciencias Pedagógicas.

La superación del tutor de maestros en formación, puede contribuir a atenuar el problema de la permanencia de los recursos laborales en educación en las condiciones socioeconómicas del país, aborda lo profesional y lo humano para contribuir a la estabilidad y calidad de los claustros. Es necesaria para lograr la correcta superación del tutor una conveniente organización escolar

Asumir la tutoría del maestro en formación significa un compromiso de carácter político, personal, profesional, labor que implica la orientación, el control, la evaluación, no solamente en la esfera profesional pedagógica del futuro licenciado en Educación Primaria, sino también, en otras esferas del desarrollo de la personalidad en la que se destaca la motivación hacia la carrera, implica además, compromiso por la superación individual, tanto de posgrado como de superación sistemática. (Ponce, 2005, p. 53)

El vínculo Universidad-Sociedad en Cuba no se considera una función, entre otras, sino una cualidad de todas las funciones que la Universidad realiza. Para designar ese vínculo estrecho de las instituciones universitarias con la sociedad, se emplea el concepto de pertinencia social, entendida como las múltiples relaciones que se construyen entre la universidad y el entorno; vínculos, nexos, interacciones, en los que universidad y sociedad experimentan profundas transformaciones". (Núñez, 2005, p.19).

En total acuerdo con los autores que se citan, el tutor adquiere un compromiso político, personal, profesional, de superarse para hacer más efectiva su labor en función el desarrollo social, este compromiso y vínculo se hace más rico y productivo en el accionar de la universidad en su entorno social, que contribuye en la formación del maestro en, desde y para la escuela.

Castro (2003) ilustra al destacar la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad:

(...) la educación es una de las más nobles y humanas tareas a la que alguien pueda dedicar su vida. Sin ella no hay ciencia, ni arte, ni letras; no hay ni habría hoy producción, ni economía, salud ni bienestar, calidad de vida, ni recreación, autoestima, ni reconocimiento social posible. (p. 4)

Conclusiones

- La superación del tutor es una necesidad para dar solución a una demanda social: la preparación del maestro en formación; que afecta la calidad de la docencia y el aprendizaje en la escuela cubana, es una vía para garantizar la continuidad educativa, la formación de los educadores en y para la escuela bajo la asesoría del tutor, como

garantía de las transformaciones educacionales de la universidad actual y del acercamiento de la universidad y sus estrategias de superación en los territorios.

- Resulta importante la relación armónica tutor-maestro en formación, para contribuir al logro de la instrucción y educación, diálogo de saberes, calidad de la docencia, el aprendizaje y la continuidad educativa en Cuba.

Bibliografía

Castro, F. (2001) Discurso pronunciado en la graduación del Primer Curso Emergente de Maestros Primarios. Ciudad de La Habana, Cuba. Facultad de Ciencias Pedagógicas. UNAH. (2018) MS11C. Licenciatura en Educación Primaria. 4 y 5 años. Documento de la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

MES. (2016). Modelo del profesional Plan E. Carrera Educación Primaria. Comisión Nacional de Carrera. Formato digital. p.4. Ministerio de Educación. (2014). Resolución Ministerial 200/2014. Reglamento de trabajo metodológico del Ministerio de Educación. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Superior (2018). Resolución Ministerial 2/2018. Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Núñez, J. y Castro, F. (2005). Universidad, Sociedad e Innovación: Experiencias de la Universidad de la Habana, *Revista de Ciencias de la administración*, V.7, n.13, enero/julio, Florianópolis, Brasil, pp. 9-30. Ponce Milián, Z. (2007) Estrategia metodológica para el desempeño profesional pedagógico del tutor. Ciudad de La Habana, Cuba: UNESCO.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Autores: Lic. Elayme Cárdenas López
Lic. Francis Lien Hernández Regueira
MSc. Regla María Febles León

RESUMEN

Es un artículo que abunda en los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para confeccionar un proyecto educativo, la metodología para su creación, el significado que este tiene para la escuela y los implicados en este proceso. Se presentan variadas actividades que ilustran cómo se fue trabajando en el proyecto y otras donde con los estudiantes, el profesor guía, la comunidad, otras instituciones educativas y en menor escala la familia. Se fundamenta el trabajo con el diagnóstico inicial y final. Se anexan los instrumentos que se aplicaron para la obtención de las necesidades y fortalezas de estudiantes, familia, comunidad y personal docente que interactúa con el grupo seleccionado. Se utilizaron para ello todos los referentes teóricos que el Instituto de Ciencias Pedagógicas facilitó para la preparación individual y colectiva de los implicados en la construcción de los proyectos educativos en este tipo de institución educativa.

Palabras clave: interdisciplinarietà, educación de jóvenes y adultos

INTERDISCIPLINARITY IN THE SCHOOL OF EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS STUDY CENTER

SUMMARY

It is an article that abounds in the theoretical framework that had to make an educational project PEG-level group, the methodology for its creation and the meaning this has for school and los implicates in this process. An example of activities, such as projects and complementary activities where students, the teacher guides and family, the community, other educational institutions and the family are part of the same is presented. work with the family, with teachers and the selected group is based, as well as the procedure for applying the diagnosis, where the instruments were applied to obtain the needs and strengths of students, family, community and staff are appended that interacts with the group that was selected. Were used for this purpose all theoretical framework designed by the ICCP for the construction of educational projects in educational institutions of all levels.

Keywords: interdisciplinary, youth and adult education

INTRODUCCIÓN

“Mi sueño hecho realidad” constituye un proyecto educativo institucional que posibilita la INTRODUCCIÓN en nuestro centro educacional de nuevas perspectivas para la escuela con un carácter contextual y flexible. Se convierte en una estrategia de trabajo que potencia el impacto de la escuela en la comunidad como centro cultural más

importante e implica un cambio en la concepción de la organización de la institución. Permite cumplir cabalmente su función socializadora en la medida en que involucra a los educandos en la dirección del proceso educativo, los saca de su posición pasiva para empoderarlos como actores protagónicos.

A través de este se materializa la política educacional general y se actualizan las normas de funcionamiento del sistema educacional sobre la base de las necesidades y potencialidades de los estudiantes, la familia, la comunidad y el propio grupo de educadores. En correspondencia cumple con la política de centralización y descentralización en el modelo educativo cubano.

Ello permite precisamente fortalecer la preparación y concientización de los modos de actuación de todos los implicados en el proceso docente educativo, de manera que puedan encontrar y poner en práctica nuevas vías en la realización de su actividad, consolidando proyectos educativos que brindan la posibilidad de organizar todo un sistema de actividades y relaciones que pueden ser consideradas por el centro para contribuir a la formación integral de los educandos, lo que permite la descentralización del currículo general.

Propicia la discusión de los resultados que se van alcanzando, además de estimular los mejores resultados y ofrecer atención diferenciada acorde con el nivel de logros alcanzados lo que permite desarrollar la autovaloración de los implicados. Favorece la formación de un verdadero colectivo pedagógico con una óptica interactiva hacia dentro, hacia la familia y la comunidad, a las organizaciones sociales, estudiantiles y comunitarias.

En el trabajo con el proyecto educativo, se distingue la estrecha coordinación entre la dirección de la institución educativa, las organizaciones de masas, los centros de producción y los servicios que se encuentran en la comunidad, entre otros factores, potenciando así la vinculación escuela-familia-comunidad.

Al concebir este proyecto, se realizan un conjunto de acciones investigativas desde la perspectiva de la transformación educativa, para implementar la construcción del curriculum institucional, el trabajo metodológico y en red, que contribuya a la

materialización de los objetivos de la escuela de adultos y cada uno de sus educando, así como la noción de proyecto educativo y de grupo.

A partir de este proyecto, se implementó el proyecto de grupo “La interdisciplinariedad entre materias” por los trabajos realizados a nivel de departamento, grado, claustro, formando parte del proyecto educativo institucional. En este sentido le permite a los cuadros de dirección, concretar la respuesta a las necesidades a partir de las potencialidades del lugar donde está enclavada la institución.

Se trata de caracterizar los sistemas de relaciones y de actividades, teniendo en cuenta los procesos que se desarrollan para contribuir a una formación integral de los alumnos, que pueda ser expresada en su forma de sentir, pensar y actuar en condiciones determinadas, acorde con su edad y con el sistema de valores de la Revolución Cubana.

El modelo que defendemos debe contribuir a la educación de los factores educativos y propiciar la elevación de la creatividad y profesionalidad de los docentes, el reconocimiento de los procesos socializadores de acuerdo con las diferencias entre familias, alumnos, profesores y la elevación del nivel de participación de los diferentes factores educativos, eliminando la tendencia al autoritarismo, la sobreprotección, u otra tendencia negativa, que obstaculice el proceso en esta enseñanza.

Desarrollo

Dada las características de nuestro proyecto institucional, conjugado dialécticamente con la flexibilidad y la atención a la diversidad, se han dirigido las acciones intencionalmente hacia este problema, el cual ha sido objeto de atención por los investigadores, docentes, jefes de departamentos, directivos, entre otros, todo esto como parte de la política educativa basada en la unidad del sistema nacional de educación.

El proyecto educativo institucional “Mi sueño hecho realidad” como una propuesta integradora flexible y contextual deviene proceso y resultado de la toma de decisiones compartidas por la comunidad educativa en el que se declaran valores, métodos y estilos de dirección, así como los planes de acciones, que respondiendo a las prioridades y objetivos de carácter estratégicos, permiten resolver los problemas

principales de la institución, logrando que este sea la expresión del compromiso de los docentes, trabajadores, organizaciones pioneriles, estudiantiles, políticas, de masas, el sindicato, la familia y la comunidad para trabajar en la formación de los educandos, tomando como base los fines y objetivos de este nivel.

El experimento gubernamental fue la pauta para que se seleccionara el centro como parte del perfeccionamiento educacional que se ha venido desarrollando en otras provincias, se introduce como parte imprescindible de este proceso y se tienen en cuenta funciones sociales de la escuela, las siguientes:

- Ejercer la labor de dirección educativa en los jóvenes basada en el conocimiento, aceptación y comprensión de esta etapa de la vida, de modo que puedan desplegar sus potencialidades con el compromiso de participar en la transformación de la sociedad.
- Fomentar una cultura del diálogo y del debate que los conduzca a la adopción de posiciones positivas respecto las relaciones humanas, la vida escolar, familiar y las tareas sociales.
- Dirigir la labor educativa de forma que los estudiantes logren valerse por ellos mismos, aprendan a pensar, a tomar decisiones, actuar con responsabilidad y que los demuestre en su actuación.
- Favorecer los procesos de asimilación de contenidos básicos que contribuyan a la formación científico-técnica, humanista y práctico-laboral acorde con las necesidades sociales, grupales e individuales.
- Mejorar la continuidad histórica de la cultura nacional, mediante los nexos con la comunidad, la familia y las instituciones sociales, que favorezca su función educativa y su papel como centro cultural más importante de la comunidad a partir de la labor transformadora que ejerce.
- Propiciar el desarrollo de una conciencia económica creando las condiciones necesarias que permitan la participación de estudiantes y trabajadores en la producción de bienes que resuelvan problemas de la comunidad y de la propia institución educativa.

- Favorecer la realización de las actividades que promuevan la formación vocacional y la orientación profesional, enfatizando en aquellas particularmente necesarias al desarrollo social y económico del país y en especial de la comunidad.

La práctica demostró que en este nivel educativo la construcción de los proyectos de grupos difieren mucho de las restantes educaciones, pues sus intereses y motivaciones ya respaldan edades más avanzadas y muy heterogéneas, por lo que no se favorece la actuación de los padres. Sin embargo, es importante el papel de los docentes, directivos y agentes de la comunidad, que han sido los encargados de aplicar y resumir los instrumentos donde se obtendrán las necesidades y fortalezas de los estudiantes en cada uno de los grupos seleccionados. Este diagnóstico consideró todas las esferas de la conformación de la personalidad tanto de los educandos como de los agentes que intervienen en su formación. Se organizó el diagnóstico de la siguiente forma:

- La caracterización de la institución, de las familias y de la comunidad.
- La caracterización de cada grupo clase, tomando como punto de partida el resumen de todos los instrumentos aplicados, resaltando los elementos del conocimiento.

Otros aspectos de interés que sentaban las bases para el trabajo fueron:

1. Total de visitas realizadas a los docentes que imparten clases y otras actividades docentes extradocentes.
2. El comportamiento de los principales indicadores proyectados desde el plan anual, entre ellos; asistencia, aprovechamiento académico, retención, intereses, gustos, preferencias, etc.
3. Resultado del proceso de evaluación profesoral
4. El cumplimiento del reglamento escolar, desde una perspectiva formativa tanto en estudiantes y trabajadores

A partir de las propuestas se diseñó un sistema de acciones para dar respuesta a cada grupo de las necesidades que se tabularon y se hicieron corresponder por

objetivos clasificándose en: las actividades que se desarrollarían dentro de la escuela, las actividades en red con otros centros, actividades en la comunidad, actividades para la familia de los jóvenes menores de 17 años y obreros calificados, actividades para los docentes seleccionados de la propia institución como másteres y doctores y actividades que impartiría el maestro guía del grupo

Las actividades seleccionadas estuvieron en correspondencia con los referentes teóricos instituidos por el ICCP los que se clasificaron en: programas complementarios, proyectos sociales y técnicos y actividades complementarias

Los programas complementarios son el conjunto de actividades formativas que completan, amplían y profundizan la formación de la personalidad del educando, de manera individual y el grupo, lo que implica variedad, riqueza de opciones y esencialmente la posibilidad de que el educando elija libremente cuáles y cuántas quiere hacer. Están destinadas a la ampliación del plan de estudio, permitiendo una atención diferenciada a los intereses de los estudiantes para el cumplimiento de los objetivos formativos de cada nivel. Contribuyen a una mayor estimulación cognoscitiva, motivan el estudio, desarrollan habilidades para el trabajo independiente, consolidan conocimientos de los alumnos con dificultades y posibilitan la preparación para participar en concursos.

Los Proyectos Sociales y Técnicos constituyen un componente que fortalece la formación de habilidades, de búsqueda e investigación, al tiempo que se abordan problemas globales de la sociedad y la naturaleza, proyectos de acción comunitaria, pequeños proyectos de modelaje y construcción técnica, búsqueda de corte histórico y de la historia de la localidad, educación formal, orientación profesional y otros, de acuerdo a las posibilidades del territorio e intereses de los alumnos. Además junto a los programas complementarios constituye una vía curricular para la aplicación de los laboratorios de computación, los softwares educativos, forma natural e incorporada al currículo escolar.

En esta sección, se incluyen aquellas actividades de carácter complementario dirigidas a incidir fundamentalmente en la formación vocacional, estética, cultural, política-ideológica y física de los estudiantes. Dentro de ellas se pueden incluir en dependencia

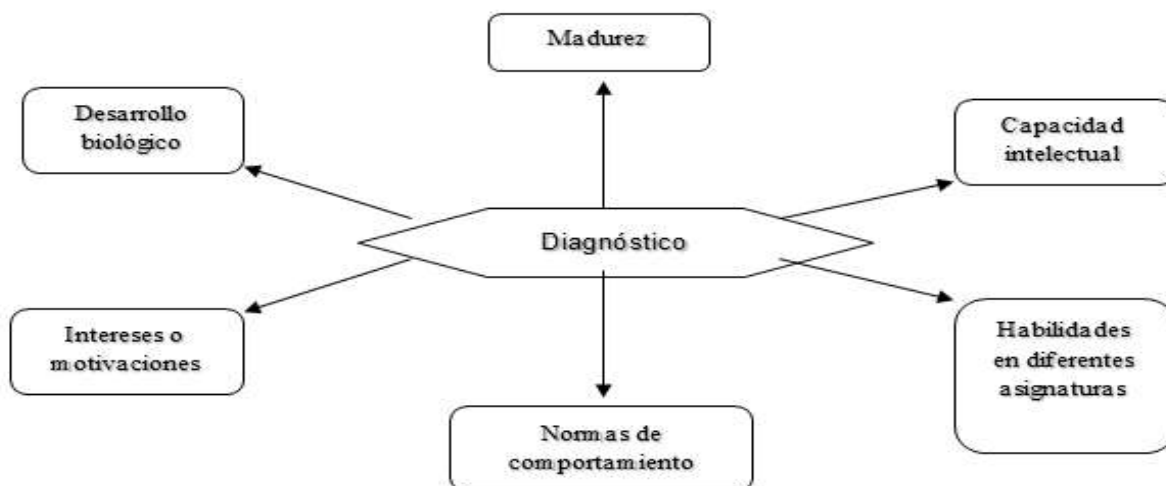
del nivel de educación, entre otras: Concurso de Clases y de conocimiento, la celebración del Día del Estudiante y el 4 de abril, conversatorios en la casa de ACRC, videos debates coordinados en el Club de computación, las sociedades científicas estudiantiles, los clubes literarios y de apreciación de las artes, los vespertinos especiales, el tiempo de máquina, así como los turnos de reflexión y debate.

Entre las otras actividades complementarias, se encuentran aquellas actividades que puedan ayudar a los estudiantes a comprender los hechos cotidianos y a interactuar en el ambiente que les rodea para su mejoramiento humano, su formación ideopolítica y comportamiento ciudadano, ofreciendo los elementos necesarios para el desarrollo de la educación humanista, científica y tecnológica. Otras que aporten al desarrollo cognoscitivo desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando el desarrollo de habilidades y capacidades para solucionar problemas del aprendizaje, les da modos de pensar y actuar, les permite acercarse a los procedimientos en las ciencias, la tecnología y la sociedad. Posibilita la solución de los problemas específicos que se definan para cada una de las áreas de contenidos de la educación reconocidas en la concepción curricular adoptada por la institución.

El fin de la educación de adultos es contribuir a que los trabajadores, amas de casa y adultos en general reciban la base de conocimientos necesarios para su capacitación o superación profesional, desarrollen los hábitos y habilidades adecuadas que les permitan la continuidad de sus estudios por autoaprendizaje y otras formas de educación formal, para desarrollar una cultura general e integral con lo cual se favorece el disfrute de la cultura y la satisfacción de los intereses cognoscitivos, espirituales y materiales.

A partir del análisis de los objetivos de la educación de adultos, se realizó el diagnóstico integral, en el grupo III Semestre FOC, con una matrícula de 27 estudiantes, arrojando los resultados siguientes: Diagnóstico inicial.

En el aprendizaje interdisciplinario de las Ciencias Naturales, el docente tendrá en cuenta el diagnóstico del nivel de desarrollo individual alcanzado, de lo cual se debe hacer consciente al estudiante y perseguirá demostrar sus potencialidades.



El diagnóstico es parte de todo proceso e implica a partir de los objetivos propuestos, la determinación del desarrollo alcanzado por el estudiante y su desarrollo potencial, lo que permite trazar las estrategias docentes educativas adecuadas. Es necesario para determinar el nivel de logros alcanzados tener en cuenta los antecedentes de los conocimientos y habilidades. Las diferentes formas que se utilicen deben permitir al docente determinar los elementos del conocimiento logrados y cuáles faltan, así como los niveles con los que el estudiante puede operar (reproducción o aplicación) y los procedimientos que emplea para perfeccionar el aprendizaje. Él debe verse no como vía de calificación o puntuación, sino como la determinación de los elementos del conocimiento, la información que expresa un concepto, un fenómeno, una ley.

Existen diferentes formas de obtener información, dentro de estas se encuentran: la observación sistemática del estudiante, las entrevistas individuales y grupales, la revisión de libretas y el análisis del comportamiento del estudiantes en actividades grupales; a partir de estas informaciones se pueden diseñar las estrategias a seguir en función del logro de los objetivos esperados, siendo un reto actual para lograr mayor eficiencia en el aprendizaje interdisciplinario de los estudiantes en la Educación de Jóvenes y Adultos.

A continuación, se definen algunos de los objetivos que serán rectores del proyecto educativo del grupo y la presentación de proyectos complementarios y otras actividades complementarias:

- Se concibe el proyecto educativo para darle cumplimiento al fin y los objetivos de la escuela de adultos.
- Consolidar el trabajo preventivo, la atención a la diversidad y la inclusión educativa.
- Realizar intercambios y acciones conjuntas con los estudiantes, los docentes, la familia y la comunidad, que permita determinar problemáticas, aspiraciones y vías de solución a través de la participación protagónica de la organización estudiantil en la planificación, ejecución, toma de decisiones y evaluaciones del sistema de actividades y relaciones del grupo.
- Creado para lograr los objetivos de cada nivel educativo y contribuir a la formación integral de los educando, jugando un papel fundamental la organización estudiantil de base.
- Tiene como objetivo dar salida a través de los documentos del grupo a las diferentes acciones, como: caracterización, horario y plan de actividades de la organización estudiantil.
- Proponer un sistema de ejercicios interdisciplinarios en el área de las Ciencias Naturales en los estudiantes de 3ro FOC.

El proceder para la construcción de este proyecto educativo de grupo transitó por las siguientes fases:

1. Sensibilización y preparación de los docentes, educandos, familia y miembros de la comunidad, en la discusión del fin y los objetivos de la escuela basada en los documentos que se pueden lograr en el grupo según sus características y posibilidades.
2. En la búsqueda de las necesidades, intereses y aspiraciones se insistió en la revelación de las potencialidades y el valor de un autodiagnóstico participativo de cada uno de los docentes, estudiantes y familia para la conformación de un sistema de actividades.

En los docentes, se tuvo en cuenta las esferas cognitivas, afectiva, motivacional y altitudinal basado en diferentes documentos y preguntas en los talleres con los educando, profundizando en que tenemos, que queremos en el centro y cómo lograrlo.

Socializamos y analizamos con los docentes y estudiantes el resultado de las diferentes técnicas aplicadas de conjunto con la organización estudiantil para la aprobación de las actividades del grupo. En cada una de las acciones que son aprobadas por el grupo, se determinó la implicación de los diferentes agentes (docentes, familia y comunidad).

En el intercambio con la familia y la comunidad, la escuela realizó diferentes espacios que conllevaron a la preparación y el conocimiento de los mismos, de ahí se acuerda de conjunto la proyección del trabajo durante todo el curso y sus aportes para el cumplimiento del fin de la educación.

3. Se determina en el grupo las responsabilidades para controlar el funcionamiento de las diferentes actividades, las que se concretaron en el plan de actividades que realiza la asociación de estudiantes y otros documentos que les permitan el seguimiento y cumplimientos a esas acciones para la atención integral al educando y nivel grupal.

4. A partir de la autoevaluación y evaluación sistemática y grupal según las actividades acordadas se rediseñaron las más necesarias y se continuo trabajando con el resto para cumplir con el fin y los objetivos.

Este proyecto en la educación de jóvenes y adultos también está matizado por las características que poseen los estudiantes. En el que se tuvo en cuenta que los estudiantes poseen motivos más jerarquizados, algunos son padres de familia, trabajadores, otros tienen diversos referentes grupales. Llegan a autodeterminar sus decisiones, sus valoraciones socio-morales son autónomas. Por sus características existen un clima de buenas relaciones interpersonales, compromisos, sentido de pertenencia y una buena comunicación. Un escenario vital en el desarrollo de la labor preventiva es el grupo escolar por sus características.

La interdisciplinariedad entre materias es un proyecto de grupo, el cual responde al como operar en la práctica para la concepción de la integración, constituyendo un medio para alcanzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido posibilita la integración de los conocimientos desde una perspectiva globalizadora mediante la coordinación de las disciplinas, detectando contenidos, objetivos y metodologías comunes; además de la combinación en una misma área estableciendo ejes transversales o niveles unificadores que requieren de enfoques de diferentes

disciplinas. De esta manera persigue contribuir a la cultura integral y a la formación de una concepción científica del mundo en los estudiantes.

En este proyecto, se establecen relaciones con un enfoque integral para la solución de problemas complejos, teniendo en cuenta los nexos que se crean para lograr objetivos comunes entre las diferentes disciplinas, como vínculos de interrelación y de cooperación, en los que influyen las formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas en acciones comunes.

En correspondencia, existen varios componentes cognitivos, metodológicos y axiológicos, implicados en el desarrollo de este proyecto de grupo que permiten la determinación de nodos cognitivos de las diferentes disciplinas. En el mismo se tienen en cuenta condiciones necesarias para que se establezca esta interdisciplinariedad, entre ellos se encuentran: la formación del docente en su disciplina o área del conocimiento y su interés para llevar a cabo la tarea interdisciplinaria, la motivación de los estudiantes para este trabajo y por último, la elaboración de un marco referencial en el que se integren, organicen y articulen los aspectos fragmentados desde cada una de las disciplinas implicadas.

Por otra parte, la presentación de situaciones relacionadas con su entorno, localidad y vida laboral, la determinación de aspectos nuevos y desconocidos por parte de los educando, la elaboración de ejercicios interdisciplinarios que sirvan para su vida laboral y futura y la discusión grupal a partir de sus vivencias y experiencias constituyen elementos que caracterizan este proyecto.

A partir de esto, se establecen algunas de sus ventajas:

1. Facilita la transferencia de los fenómenos ya adquiridos a otros marcos disciplinares.
2. Los estudiantes pueden resolver nuevos ejercicios aplicando los conocimientos ya aprendidos.
3. Contribuye al desarrollo de hábitos de trabajo colectivo, propiciando la comunicación entre los estudiantes.
4. Favorece la formación ideológica y de valores, al formar ciudadanos críticos, reflexivos y responsables.

5. Contribuye a la formación de un verdadero colectivo pedagógico.

Todo ello se logra mediante actividades en las que se establecen nexos cognitivos entre diferentes disciplinas dirigidas a resolver problemas comunes a las mismas, cuya solución requiere de una real integración de los conocimientos sobre estas materias, del intercambio, la cooperación de los estudiantes y de la utilización de procedimientos generalizadores que le permitan el análisis, la síntesis, la comparación, la deducción y la generalización. En este proyecto la evaluación se realizará por la aplicación de evaluaciones sistemáticas.

Antecedentes:

En las instituciones docentes, las actividades que se les propone a los estudiantes en el área de las Ciencias Naturales no siempre motivan lo suficiente ante los mismos, si comprometen su trabajo intelectual hacia el punto de dejar una huella en el plan del conocimiento. Las tareas que se les plantea relacionadas con las Ciencias Naturales son generalmente cerradas, no repercuten en los sistemas de clases de varias asignaturas y pocas veces se exigen de un trabajo grupal.

Ventajas del trabajo interdisciplinario en las escuelas de jóvenes y Adultos:

- Facilita la transferencia de los fenómenos ya adquiridos a otros marcos disciplinares.
- Los estudiantes pueden resolver nuevos problemas, aplicando los conocimientos ya aprendidos, apoyados en los métodos y procedimientos, para detectar y analizar dichas situaciones.
- Con la aplicación del trabajo interdisciplinario se contribuye al desarrollo de hábitos de trabajo colectivo, propiciando la comunicación entre los estudiantes.
- Contribuye a la formación ideológica y de valores, al formar ciudadanos críticos, reflexivos y responsables.
- Contribuye a la formación de un verdadero colectivo pedagógico, ya sea a nivel de departamentos por áreas del conocimiento, a nivel de claustro o de institución.

CONCLUSIONES

1. Aplicación de los referentes teóricos desde la filosofía (el método dialéctico-materialista, la teoría del conocimiento y el reconocimiento del hombre como ser bio-psico-social), en la didáctica (el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, en la psicología (el enfoque histórico-cultural), en la sociología el aprendizaje desde lo social y lo personalógico que sustenta el sistema de ejercicios, desde la Educación de Jóvenes y Adultos.
2. Los instrumentos aplicados muestran que el actual proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en la Educación de Jóvenes y Adultos no está concebido desde una concepción interdisciplinaria, los profesores recaen en la especialización y los programas limitan el desarrollo de ejercicios que contribuyan a la formación integral del estudiante.
3. El sistema de ejercicios interdisciplinarios se concibe de acuerdo al programa de la asignatura en orden creciente de complejidad, utilizando las diferentes habilidades intelectuales que deben desarrollar los estudiantes de este nivel educativo de forma variada y sistemática. En la concepción del sistema de ejercicios se utilizaron diferentes preguntas teniendo en cuenta el nivel cognitivo de los estudiantes.
4. Con la aplicación de los instrumentos, después de poner en práctica el sistema de ejercicios interdisciplinarios, se comprobó que existieron discretos avances, pero alentadores, en el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, lo cual tributa en el aprendizaje de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2004). *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ausubel, D. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Castellanos, D. (1997). *Estrategia de enseñanza y aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*. Curso Pregrado. Congreso Pedagogía.
- Correo de la UNESCO (2003). *Una educación para el siglo XXI. Aprender a aprender*. (Enero-abril 2003). En Correo de la UNESCO (Ginebra), año 20, no.6.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2015). *El trabajo con el proyecto educativo*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2014). *Operacionalización de los contenidos del experimento*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2001). *La Escuela de Educación General. Proyecciones y exigencias educativas*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2014). *Proyecto educativo de la escuela*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2015). *Propuesta de concepción curricular para el trabajo de las comisiones de enseñanza*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Klingberg, L. (1972). *INTRODUCCIÓN a la Didáctica General*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Ideas preliminares para la construcción del currículo institucional en el marco del perfeccionamiento de los niveles educativos del Ministerio de Educación*. Cuba: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015). *Resolución Ministerial 304 del 2015*. Cuba: Ministerio de Educación.
- Ruiz, A. (2007). *Teoría y práctica del diseño curricular*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigostki, L.A. (2002). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. (1997). Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Zilberstein, J. (2002). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Editorial Ceide.

Anexo 1

Guía de observación

Nombre del Centro:

Asignatura:

Nivel:

Objetivo: Comprobar el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en las clases en función del aprendizaje.

Aspectos a observar:

1- ¿En la motivación de la clase se observan actividades teniendo en cuenta la interdisciplinariedad?

_____ Siempre _____ Algunas veces _____ Pocas veces

2- ¿Los profesores aprovechan las posibilidades que brinda el contenido para establecer relaciones interdisciplinarias?

_____ Siempre _____ Algunas veces _____ Pocas veces

3- ¿El docente está preparado para establecer nexos interdisciplinarios en sus clases?

_____ Siempre _____ Algunas veces _____ Pocas veces

4- ¿Los métodos utilizados por el docente para establecer estos nexos son apropiados y no forzados?

_____ Siempre _____ Algunas veces _____ Pocas veces

5- ¿Las actividades de la clase donde se establecen estas relaciones contribuyen a formar una Cultura General Integral?

_____ Siempre _____ Algunas veces _____ Pocas veces

6- ¿En la orientación del estudio independiente existen actividades donde se tiene en cuenta la interdisciplinariedad?

_____ Siempre _____ Algunas veces _____ Pocas veces

7- ¿Se aprecia en las respuestas de los alumnos un conocimiento integrador?

_____ Siempre _____ Algunas veces _____ Pocas veces

Indicadores	S	AV	PV
1-Motivación de la clase a partir de ejercicios interdisciplinarios	2	3	5
2-Posibilidades del contenido para el establecimiento de relaciones Interdisciplinarias.	1	3	6
3- Preparación del docente para el establecimiento de relaciones Interdisciplinarias.	2	3	5
4- Los métodos utilizados para establecer nexos interdisciplinarios	-	3	7
5-Actividades donde se establecen relaciones interdisciplinarias que contribuyan a formar una cultura general	2	3	5
6-Orientación del estudio independiente con actividades interdisciplinarias	3	2	5
7-Formación de un conocimiento integrador en los estudiantes	-	3	7

Anexo 1a

Título: Resultados obtenidos de la observación a clase antes de aplicada el sistema de ejercicios por indicadores.

Objetivo: Comprobar el establecimiento de relaciones interdisciplinarias de las clases en función del aprendizaje.

Indicadores	B	%	R	%	M	%	Evaluación
1-Posibilidades del contenido	1	10	3	30	6	60	M
2-Preparación del docente	2	20	3	30	5	50	R
3-Conocimientos integradores	-	-	3	30	7	70	M
4-Métodos para establecer relaciones interdisciplinarias	-	-	3	30	7	70	M
5-Actividades interdisciplinarias	2	20	3	30	5	50	R
6-Motivación	2	20	3	30	5	50	R
7-Orientación del estudio independiente	3	30	2	20	5	50	R

Anexo 2

Prueba Pedagógica de Entrada

Nombre del Centro:

Asignatura:

Nivel:

Objetivo: Demostrar los conocimientos de forma integrada teniendo en cuenta los contenidos que se imparten en las diferentes especialidades en el área de Ciencias Naturales.

El carbonato de calcio forma parte de la roca caliza, el mismo se descompone por el calor produciendo el óxido correspondiente y el dióxido de carbono, en dicho proceso existe un desprendimiento de energía.

- 1.1 – Escriba la ecuación química que representa la reacción descrita anteriormente.
- 1.2 – Localiza en un mapa y nombra un lugar donde podamos encontrar dichas rocas.
¿A qué región geográfica pertenece?
- 1.3 – Explique la importancia del dióxido de carbono para el proceso de ventilación.
- 1.4 – ¿Cuál de estas sustancias están presentes en los organismos vivos?

Norma de calificación

Indicador	B	%	R	%	M	%
1.1	15	45	10	30.3	8	24
1.2	8	24	12	36	13	39
1.3	10	30.3	8	24	15	45
1.4	5	15	12	36	16	48

Indicadores	B	R	M
1.1-Escribir ecuación de una reacción química			
1.2-Localizar en un mapa y nombrar zonas donde se encuentre rocas caliza. Identificar región geográfica a la que pertenece.			
1.3- Explicar importancia de dióxido de carbono para el sistema respiratorio.			
1.4- Identificar en un fragmento sustancia presente en los organismos vivos.			

Normotipo

B de 80 a 100%

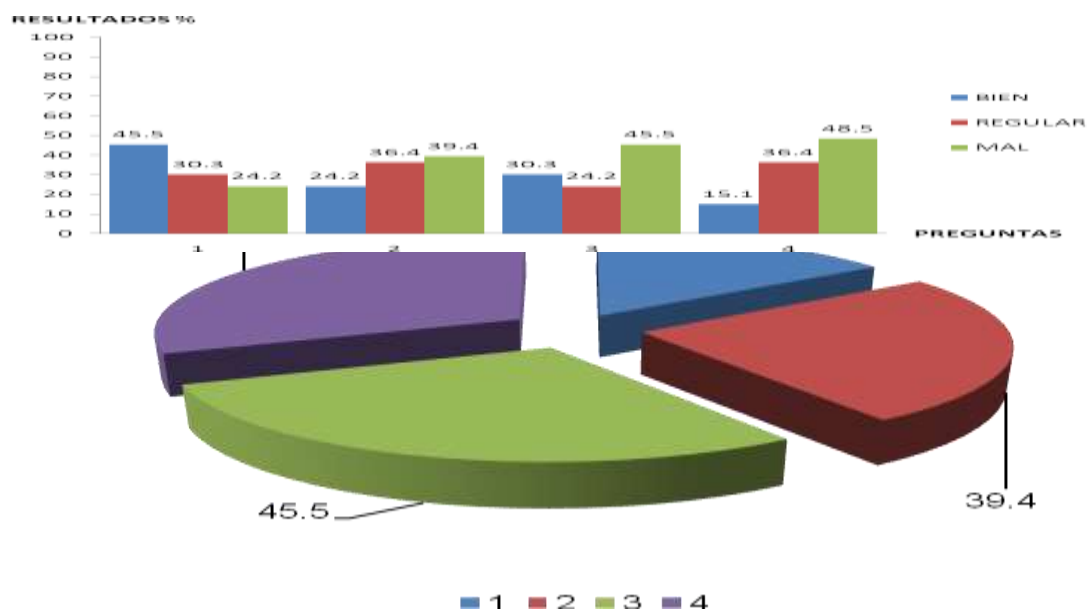
R de 51 a 79 %

M menos de 50%

Anexo 2a

Título: Resultado de la prueba de entrada

Objetivo: Demostrar los conocimientos de forma integrada teniendo en cuenta los contenidos que se imparten en las diferentes especialidades en el área de Ciencias Naturales.



LA ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A ESCOLARES CON DISLEXIA

Autores: Katherine de la Nuez Gama, yunier@unah.edu.cu,
Lic. Grisel Vallejera Romero, grisel86@unah.edu.cu
MSc. José Alberto Díaz Hernández, jadiaz@unah.edu.cu

RESUMEN

Para poder materializar el postulado martiano de que “saber leer, es saber andar”, los escolares tienen que haber logrado el aprendizaje de la lengua materna hasta dónde lo exige su grupo etéreo y el grado que cursan. Esto se traduce en la adecuada identificación de los fonemas y grafemas y por ende su empleo en la lectura y escritura de palabras y frases en la comprensión de su significado, para que las pueda asociar con otras ideas y organizarlas, hacerlas suyas y aplicarlas después a nuevas situaciones. Una de las dificultades específicas del aprendizaje es la dislexia, en la que los escolares presentan dificultades en las habilidades anteriormente expresadas. Ello deviene necesidad del tratamiento adecuado y especializado a estos escolares y la adecuada preparación de los docentes para lograrlo, cuestión esta que muestra carencias en la escuela primaria “José Martí”. En esa dirección la presente investigación propone un Programa de Orientación dirigido a la preparación de los docentes para darle atención a escolares disléxicos. Para el logro del objetivo se emplean métodos como: la observación, entrevista, test psicológicos, prueba pedagógica, análisis documental, entre otros que posibilitaron hacer reflexiones, desde lo teórico, lo metodológico y lo práctico sobre la dislexia, los rasgos que la distinguen y como darles tratamiento a escolares disléxicos; así como diseñar la propuesta que se propone. Con su INTRODUCCIÓN a la práctica se aprecia la transformación paulatina de los docentes, lo que se revierte en el desempeño de su labor educativa con estos escolares y avances en su aprendizaje.

Palabras claves: dislexia, orientación, docentes

GUIDANCE TO TEACHERS FOR ATTENTION TO SCHOOLS WITH DYSLEXIA

SUMMARY

To be able to materialize the Martian postulate that “knowing how to read, is knowing how to walk”, schoolchildren must have achieved the learning of the mother tongue to the extent required by their age group and the degree they attend. This translates into the proper identification of phonemes and graphemes and therefore their use in the reading and writing of words and phrases in the understanding of their meaning, so that you can associate them with other ideas and organize them, make them yours and then apply them to New situations One of the specific difficulties of learning is dyslexia, in which school children have difficulties in the previously expressed skills. This becomes a

need for adequate and specialized treatment of these schoolchildren and the adequate preparation of teachers to achieve this, an issue that shows lacks in the “José Martí” elementary school. In this direction, the present research proposes an Orientation Program aimed at preparing teachers to give attention to dyslexic schoolchildren. For the achievement of the objective, methods such as: observation, interview, psychological tests, pedagogical test, documentary analysis, among others that made it possible to make reflections, from the theoretical, methodological and practical aspects of dyslexia, the distinguishing features and how to treat dyslexic schoolchildren; as well as design the proposed proposal. With its introduction to practice, the gradual transformation of teachers is appreciated, which is reversed in the performance of their educational work with these schoolchildren and advances in their learning.

Keywords: dyslexia, guidance, teachers

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad, como principio subyacente al sistema educativo cubano, establece el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad de acuerdo a sus características y necesidades (objetivo 4 de la Agenda 2030). De ello se deriva la necesidad de dar una atención educativa diferente a la ordinaria a aquellos escolares que, sea cual fuere el motivo, no han desarrollado al máximo sus capacidades en el contexto de la enseñanza escolar.

La atención a las dificultades específicas del aprendizaje de los escolares en el contexto educativo, como todo fenómeno social, ha evolucionado según lo ha hecho la sociedad. Actualmente se encuentran en las aulas problemáticas a las que hay que dar una respuesta educativa fundamentada, coherente y eficaz.

Una de estas dificultades es la dislexia, problema que puede entorpecer la habilidad de una persona para leer, escribir, deletrear e incluso hablar; etimológicamente la palabra dislexia quiere decir dificultades del lenguaje. El grado de intensidad puede variar y cuanto antes se trate, mejores serán los resultados.

Nunca es demasiado tarde para que los escolares con dislexia aprendan a mejorar sus habilidades lingüísticas. Lo más importante para la educación de un escolar disléxico es que pueda reconocer y disfrutar de sus éxitos; para ello necesita poder alcanzarlos en alguna faceta de su vida. En algunos casos, las potencialidades son evidentes, y la autoestima se ha salvado por la destreza en los deportes, el arte, entre otras

actividades, mientras que en otros son a menudo más sutiles y menos evidentes que en el resto.

La experiencia de numerosos profesionales y diversos estudiosos, Shaywitz, (1998), Schneider, Ennemoser, Roth y Küspert, (1999); han comprobado que la intervención temprana en habilidades metalingüísticas, especialmente con programas de entrenamiento fonético y fonológico, beneficia significativamente el desarrollo lecto - escritor, tanto de escolares que se encuentran en riesgo, como del grupo normativo, por lo que es recomendable trabajar ciertas habilidades desde la educación infantil.

Además, está probado mediante diversos estudios, (Torgensen et al. 2006), que la intervención específica en escolares con dislexia tiene resultados más positivos si se lleva a cabo antes de los 8 o 9 años.

Si de educación inclusiva y con equidad se habla, los docentes que dan atención a los escolares disléxicos; así como todos los agentes socializadores que influyen en su formación, deben estar debidamente orientados y preparados para ofrecer la atención que requiere de acuerdo a sus potencialidades y necesidades.

Las actividades sistemáticas que ha realizado la autora de la investigación en la práctica laboral investigativa en la escuela primaria “José Martí ” del municipio de Güines; así como la aplicación de métodos investigativos como la observación, la entrevista, prueba pedagógica y las técnicas psicológicas, le han posibilitado detectar que los escolares con dislexia de segundo al cuarto grado tienen dificultades serias al leer; interpretar lo leído, ya que necesitan muchos niveles de ayuda para la determinación de las ideas fundamentales que expresa el texto y transmitir su contenido; en la asociación grafema –fonema reflejan confusión sistemática de determinadas letras, tanto al leer como al escribir.

Mediante la observación a clases, se pudo percibir que existen insuficiencias en cuanto a la preparación de los docentes para dar una adecuada atención a estos escolares; los mismos carecen de conocimientos teóricos y metodológicos suficientes para seleccionar métodos, procedimientos, estrategias y estilos de trabajo que se correspondan con las características de los escolares disléxicos para facilitar su aprendizaje. No realizan correctamente el diagnóstico psicopedagógico a estos

escolares, lo que influye en que no brinden el tratamiento requerido a partir de las necesidades y potencialidades de estos escolares, en ocasiones las actividades que planifican no tienen en cuenta la atención individual y diferenciada, poca diversificación de las actividades para la ejercitación y control de acuerdo a los distintos tipos de lectura, no se diseña el trabajo con las dificultades de los escolares dirigido a la causa; sino al error, por lo que se corre el riesgo de automatizar el mismo, o de provocar rechazo hacia la actividad, además no existe una logopeda en la escuela que de atención a los trastornos del lenguaje a este tipo de escolar.

A partir de las anteriores reflexiones emitidas, se ha proyectado como objetivo: proponer un Programa de Orientación que contribuya a la preparación de los docentes para la atención a escolares con dislexia, en la escuela primaria “José Martí” del municipio de Güines.

Desarrollo

1. La dislexia y el contexto educativo

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.

Si a diversidad humana se refiere hay que tener en cuenta las potencialidades y carencias que presenta cada sujeto y que requieren de su atención y seguimiento si se le quiere brindar la educación de calidad proyectada en el objetivo 4 de la agenda 2030.

Especial atención requieren las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) de los escolares en el contexto educativo; pues el aprendizaje se constituye en pilar fundamental en la adquisición de las experiencias acumuladas por la sociedad y el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades que le posibilitarán su inserción como sujeto útil en la sociedad y potenciador de su desarrollo.

Una de estas DEA es la dislexia, dificultad que es difícil de diagnosticar pues suele confundirse con el poco desarrollo de habilidades para el empleo adecuado de la

lengua materna, fundamentalmente las relacionadas con la lectura, la escritura y la propia conversación.

La dislexia es una dificultad que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje; etimológicamente la palabra dislexia quiere decir dificultades del lenguaje. En la acepción actual se refiere a problemas en la lectura, trastorno en su adquisición. Puede aparecer como problema para aprender a leer, en aquellos escolares cuyo coeficiente intelectual es normal y no aparecen otros problemas físicos, pedagógicos o psicológicos que puedan explicar la aparición de dificultades en el aprendizaje de la lectura. Se puede sufrir dislexia sin que exista un defecto neurológico.

La adecuada comprensión de esta dificultad en el aprendizaje de la lectura, deviene en necesidad de su estudio y la determinación de los rasgos que la caracterizan para poder realizar un diagnóstico acertado y el efectivo tratamiento en escolares que la padecen.

El término dislexia lo creó el Dr. Rudolf, en Stuttgart Berlín, Alemania, en el año 1887, y lo utilizó para describir la pérdida de la capacidad de leer en una persona adulta, debido a una lesión cerebral.

Se han consultado definiciones ofrecidas por investigadores del tema sobre la dislexia, entre las que se pueden citar a: la Federación Mundial de Neurología (1970); Shaywitz (1998); Etchepareborda (2000); Thomson, (2008); Silva (2011). Existe coincidencia en estos autores sobre la concepción de dislexia al verla como alteración de la capacidad de leer, por la que se confunden o se altera el orden de letras, sílabas o palabras.

Realizado el análisis de las diferentes definiciones consultadas se asume por la autora la que ofrece Thomson (2008) quien conceptualiza que:

Que la dislexia es una alteración de la capacidad de leer, por la que se confunden o se altera el orden de letras, sílabas o palabras. Independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas. (p-794)

La autora asume esta definición porque caracteriza los rasgos fundamentales del escolar con dislexia, lo que será analizado con posterioridad. Resume además que la dislexia es una alteración de la capacidad de leer, por la que se confunden o se altera el orden de letras, sílabas o palabras afectando las habilidades lingüísticas del escolar.

En el estudio de la dislexia se pueden distinguir cuatro rasgos fundamentales que son explicados a continuación:

1. La dislexia es un trastorno específico:

La dislexia es un trastorno específico, es decir, existe una alteración que afecta a la funcionalidad de la conducta lectora que impide al sujeto extraer correcta y eficazmente la información escrita y, por tanto, afecta a su adaptación académica, personal y social.

Además, es un trastorno específico. El término «específico» se refiere a que la dislexia es consecuencia de déficit intelectual, trastornos emocionales, déficit sensoriales –auditivos o visuales–, lesiones neurológicas sobrevenidas, instrucción lectora inadecuada, falta de oportunidades, etc.

La especificidad se entiende también en el sentido de que la dislexia no es un síntoma de otros trastornos; sino un trastorno en sí mismo. Sin embargo, puede aparecer junto a otros trastornos del aprendizaje, del lenguaje o del comportamiento, ya que existe una gran relación entre los trastornos del desarrollo psicológico y del lenguaje.

De ahí que puede darse en sujetos que previamente han presentado trastornos en el desarrollo del lenguaje, especialmente trastorno específico del lenguaje (TEL) o retraso simple de lenguaje (RSL) o múltiples dislalias. Sin embargo, no es necesario que haya previamente trastorno del desarrollo del lenguaje para que la dislexia aparezca, ni las dificultades lectoras son necesariamente su consecuencia. También, puede cursar conjuntamente con otros trastornos, especialmente con el tda/tdh, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

Puede además presentarse conjuntamente con otras dificultades de aprendizaje como las relacionadas con la Matemática (discalculia), o trastornos en la escritura (disgrafía). En cuanto a la relación con la disgrafía, la dislexia se considera un problema de lecto-escritura, por lo que los sujetos con dislexia presentarán problemas tanto en la lectura

como en la escritura. Sin embargo, los problemas de escritura pueden aparecer específicamente, aislados de la lectura.

2. La dislexia es de origen neurobiológico

La dislexia afecta al sujeto durante todo el ciclo vital; aunque no tiene el mismo impacto en todos los estadios evolutivos. Ello se debe a que la dislexia tiene un origen neurobiológico de carácter constitucional. Dada la gravedad y la especificidad del trastorno, al no haber lesión sobrevenida, siempre se sospechó la existencia de una alteración neurológica. El hecho de que, hasta hace relativamente poco tiempo, no hayan podido detectarse con certeza las anomalías estructurales y funcionales en el cerebro de los sujetos con dislexia, llevó en su tiempo a acuñar el término «disfunción cerebral mínima», que únicamente ponía de manifiesto esta sospecha.

Actualmente, las técnicas de neuro-imagen y el rápido desarrollo de las neurociencias han permitido establecer las peculiaridades y anomalías en el cerebro de quienes padecen este tipo de trastorno, si bien todavía no se conocen con exactitud los mecanismos neurológicos alterados.

3. La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura ligado al lenguaje

Independientemente de que las personas con dislexia hayan presentado o no problemas específicos de lenguaje (trastorno específico del lenguaje; retraso simple de lenguaje; retraso fonético o fonológico), presentan dificultades con algunas habilidades lingüísticas especialmente con aquellas relacionadas con el procesamiento fonológico y que experimentan un déficit en las habilidades de deletreo y en otras tareas de discriminación y conciencia fonológica.

Igualmente, existe evidencia de que pueden presentar dificultades sutiles en la articulación, en tareas de memoria operativa verbal, o en tareas de denominación rápida Furnes y Samuelson, (2011). Todas ellas son manifestaciones conductuales de un déficit fonológico subyacente.

4. La dislexia afecta a la ejecución lectora

La dislexia afecta a la ejecución lectora, es decir, a la decodificación lectora y al establecimiento de la correspondencia grafema-fonema y al reconocimiento fluido de

las palabras, esto es, a la identificación y emparejamiento de la palabra escrita con su representación en el léxico mental, lo que afecta específicamente la comprensión lectora.

Esta se ve afectada de manera indirecta como consecuencia de las dificultades de ejecución lectora, dado que el esfuerzo que ha de hacerse para decodificar el texto impide dedicar recursos cognitivos a la comprensión, ya que estos son limitados. Por otro lado, si se decodifica con errores, la comprensión se ve afectada. Las dificultades de comprensión son, por tanto, generalmente consecuencia de las dificultades en el reconocimiento de las palabras. La ejecución puede ser tan deficitaria que por sí sola justifica las dificultades de comprensión.

1.1 El diagnóstico de la dislexia

Los signos de la dislexia pueden ser difíciles de reconocer antes de que el niño comience la escuela y pueden variar a medida que el escolar crece. En general estos trastornos se observan por primera vez cuando está en el proceso de aprender, aunque pueden estar latentes desde mucho antes. Al mismo tiempo puede ocurrir que la dislexia no se diagnostique hasta muchos años después. Por ejemplo, es común que los escolares que tienen un alto coeficiente intelectual, compensen esta patología y pase desapercibido hasta que las exigencias de comprensión de la escuela aumentan.

Existe discusión sobre si el trastorno perdura toda la vida y sólo se minimizan sus consecuencias o si desaparece gracias a los tratamientos. Sin embargo hay consenso en que, cuanto antes se empiece el trabajo rehabilitador, menores van a ser las consecuencias.

Una vez que el niño alcance la edad escolar, el docente puede ser el primero que note el problema. Por lo general, se diagnostica cuando el escolar empieza a leer.

A continuación, se presentan algunos signos y síntomas que puede presentar el escolar disléxico y que pueden constituir herramientas para que la familia y la escuela, con el asesoramiento de especialistas; pueda realizar a tiempo un diagnóstico certero y brindar la ayuda necesaria para que el escolar desarrolle su personalidad, según le corresponde al grupo etáreo por el que transita.

Antes de la edad escolar: 1. Comienza a hablar tarde; 2. Tarda mucho en aprender nuevas palabras; 3. Dificultad para aprender canciones infantiles; 4. Dificultad para rimar; 5. Dificultad en la pronunciación; 6. Algunos autores también afirman que pueden aparecer dificultades para aprender rutinas y memorizar números, letras, los días de la semana, canciones o los colores; y 7. Dificultades con la manipulación de sus prendas de vestir (abotonar o subir cierres)

Entre los 6 y 8 años: 1. La mayor complicación que presentan es en la asociación grafema-fonema (letra-sonido); 2. Otras dificultades que aparecen más raramente en la literatura son en operaciones de lógica espacial y en la memoria secuencial; 3. En algunos casos, comienzan a evidenciarse déficit en otras áreas académicas, como por ejemplo las matemáticas (discalculia); 4. En la mayoría de los casos esta discalculia no es primaria; sino que se debe a dificultades de comprensión en los enunciados de los problemas; y 5. En este mismo rango de edad y hasta los 11 años aproximadamente, el escolar puede confundir los números, las letras o cambiar el orden de éstas en las palabras; presenta dificultades en la pronunciación de las palabras que lee y tiene dificultades para comprender las lecturas.

1.2 La orientación como función del especialista en Pedagogía-Psicología

El especialista en Pedagogía-Psicología, es un profesional capaz de comprender a las personas en situación de aprendizaje. Interviene para que se produzca en forma eficiente y exitosa el proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela. También prevé problemas y busca soluciones científicas.

Este profesional tiene como objeto de la profesión el proceso educativo que se materializa en la orientación educativa a padres, docentes y escolares. Sus funciones específicas son docente- metodológica, investigativa, de superación y orientadora, se hace énfasis en esta última como función principal.

Orientar, es informar a alguien, darle datos e información determinada sobre un asunto para que el orientado sepa cómo puede proceder desde su propia óptica y punto de vista. Dicho así orientar implica ayudar. Las concepciones sobre orientación, como actividad formal y científicamente fundamentada, comienzan a instituirse a escala mundial dentro del proceso educativo en el siglo XX.

Existen numerosas investigaciones que tratan el tema de la orientación. Puede hacerse mención, entre otros, a autores como Collazo (1998); Calviño (2000); Del Pino Calderón (2011); Padrón (2011); Blanco, et al. (2011), Bermúdez (2012).

La autora asume la definición de orientación dada por Blanco, et al. (2001) en la que se plantea que:

Son actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal y social mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción. (p-35)

La función orientadora parte del presupuesto vigotskiano de que la educación es la que guía al desarrollo, lo precede y conduce; pero siempre se tiene en cuenta el nivel alcanzado por el orientado, se precisan las posibilidades reales que tiene para desarrollarse. Este hecho es de especial importancia en tanto que permite que la intervención que realiza el orientador se dirija hacia las funciones que están en proceso de maduración, o sea, las que tienen carencias o dificultades, pero es necesario apoyarse en aquellos aspectos ya consolidados.

La función orientadora tiene una estructura que los apoya con su propósito de desarrollar la personalidad del orientado de forma integral; esta tiene cuatro fases o momentos que están constituidos por acciones de orientación que son las ejecuciones que le permiten al orientador establecer relaciones de ayuda para promover el desarrollo personal y social de los orientados.

2. Metodología

A partir de las anteriores reflexiones y como parte del objetivo del presente trabajo se desarrolla a continuación la propuesta del programa. El mismo consta de 3 actividades iniciales y que se desarrollan a continuación:

Tema.1 La dislexia como trastorno específico del aprendizaje. Principales características

Actividad 1: La dislexia, su tratamiento y cómo superarla

Objetivo: Caracterizar la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje

Contenido: Principales características de la dislexia

Método: elaboración conjunta

Medios: Libro: “Superar la dislexia” de Luz Rello, material de consulta: ¿Qué es la Dislexia? de la autora Carmen Silva del 29 de agosto del 2011, el folleto “La Dislexia su Tratamiento” del año 2015 de un colectivo de autores. Trastornos del Aprendizaje o Dificultades en el Aprendizaje. Gudelia Fernández Pérez de Alejo. (2005), tarjetas con preguntas

Desarrollo de la actividad:

Inicio la clase con una conversación sobre las dificultades del aprendizaje: dislexia, disgrafía y discalculia. Para ello pregunto:

1-¿Qué es el aprendizaje escolar? ¿Qué aspectos interviene en dicho proceso?

2-¿Cuántas clasificaciones de dificultades del aprendizaje ustedes conocen? Mencíónelas

3- Los trastornos específicos del aprendizaje tienen orígenes variados tanto en el niño como en el escolar. Me podrían enumerar algunos

4-¿En qué áreas mayormente se ve afectado el escolar disléxico? Mencíónelas

Esta conversación sirve de punto de partida para la presentación del asunto (La dislexia, su tratamiento y cómo superarla) y el objetivo (Caracterizar la dislexia como un trastorno específico del aprendizaje)

A continuación, organizo a los docentes en tres equipos de dos integrantes cada uno. Les oriento que consulten la bibliografía que le corresponde para que puedan responder las preguntas que aparecen en las tarjetas:

Equipo 1

Consulta los libros “Superar la dislexia” de Luz Rello y “Trastornos del Aprendizaje o Dificultades en el Aprendizaje”. Gudelia Fernández Pérez de Alejo. (2005)

Equipo 2

Consulta ¿Qué es la Dislexia? de la autora Carmen Silva del 29 de agosto del 2011 y el libro “Trastornos del Aprendizaje o Dificultades en el Aprendizaje”. Gudelia Fernández Pérez de Alejo. (2005)

Equipo 3

Consulta el folleto “La Dislexia su Tratamiento” del año 2015 de un colectivo de autores y el libro “Trastornos del Aprendizaje o Dificultades en el Aprendizaje”. Gudelia Fernández Pérez de Alejo. (2005)

Preguntas:

1. ¿Qué es la dislexia?
2. ¿Cuántas etapas existen en la historia de la dislexia? Podrían mencionar al menos dos.
3. ¿La dislexia tiene relación con la inteligencia del escolar?
4. ¿Qué criterio tienen ustedes acerca de la dislexia: ¿Se hereda o no se hereda?
5. ¿Tiene cura la dislexia?
6. ¿Qué otros trastornos específicos del aprendizaje están asociados a la dislexia y cómo se manifiestan?
7. ¿Cuándo un escolar será diagnosticado con dislexia?
8. ¿Cuáles son los principios a seguir por los docentes que trabajan con escolares disléxicos?
9. Como bien saben, el escolar disléxico requiere de una enseñanza diferente: ¿Qué estrategias deben utilizar los docentes para el logro de un correcto aprendizaje escolar en ellos?

-Doy un tiempo prudencial para que respondan las preguntas

-A continuación, voy haciendo las preguntas y cada equipo responde lo que ha encontrado sobre ellas.

-En la medida en que responden voy haciendo precisiones

Como conclusión de la clase pregunto:

¿Qué rasgos caracterizan a la dislexia?

Según sus criterios, ¿qué factores han obstaculizado la atención con calidad a estos escolares disléxicos?

Les oriento a los docentes que entreguen un resumen escrito sobre las impresiones de la actividad y la importancia de los elementos abordados para su desarrollo como profesionales.

Posteriormente les informo que en el próximo encuentro seguiremos profundizando sobre la dislexia, para lo que se realizará un seminario. Para su preparación responderán las siguientes preguntas:

Objetivo: Caracterizar al escolar disléxico teniendo en cuenta su diagnóstico psicopedagógico

1. Mencione las características psicopedagógicas generales de los escolares con dislexia.
2. ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta para establecer un adecuado diagnóstico en los escolares con dislexia?
3. ¿Qué rasgos de la personalidad se distinguen en los escolares disléxicos?
4. ¿Qué indicadores se tienen en cuenta para diagnosticar las dificultades en la lectura y comprensión de textos que presentan estos escolares?
5. ¿Qué características presenta el escolar con dislexia que tienes en tu aula?
6. ¿Qué acciones deben realizar los docentes para dar atención a los escolares con dislexia?

Actividad 2. La atención a escolares con dislexia. Características psicopedagógicas. Diagnóstico escolar. Acciones a desarrollar

Objetivo: Caracterizar al escolar disléxico, teniendo en cuenta su diagnóstico psicopedagógico.

Método: lectura comentada de fuentes

Medios: video y bibliografía a utilizar

Forma de organización: Seminario

Forma de evaluación: oral, preguntas y respuestas.

Desarrollo de la actividad:

Se inicia la clase conversando sobre el poder que tiene el profesorado en la vida de sus escolares, sobre todo si estos presentan dificultades específicas del aprendizaje y necesitan de la atención del docente, pues se sienten incomprendidos, inferiores e incapaces de cambiar su situación. Para la atención a estos escolares se necesita de una empatía que conecte al escolar con el docente, que les despierte la motivación, el interés y la autoconfianza durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, factores fundamentales para tener éxito en la vida.

Esta conversación sirve de punto de partida para la presentación del asunto (La atención a escolares con dislexia. Características psicopedagógicas) y el objetivo (Caracterizar al escolar disléxico, teniendo en cuenta las particularidades que en el orden psicológico y pedagógico se manifiestan de manera general en este tipo de escolar)

A continuación, se observa un video que fue tomado en abril del 2019, en la escuela “José Martí” del municipio de Güines por la autora de la investigación. Después de ser observado el video se realizan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué trastorno del aprendizaje se evidencia en el escolar que observamos en el video?
1. ¿Qué rasgos característicos de este trastorno específico del aprendizaje se aprecian en este escolar?
2. ¿Afecta la dislexia las demás áreas del aprendizaje escolar?

3. ¿Qué actividades podrían realizar durante las clases para que los escolares con dislexia puedan obtener un mejor rendimiento académico?

4. ¿Qué sugerencias didácticas pueden dar para el tratamiento a escolares disléxicos durante el proceso de enseñanza - aprendizaje?

Se da continuidad con el debate de las principales ideas derivadas de la visualización del video y de las respuestas del seminario. Oriento a los docentes que realicen un mapa conceptual por equipos que resuma las características psicopedagógicas de los escolares que presentan este trastorno específico del aprendizaje (dislexia) en su grupo. Entregar por escrito.

Como conclusión de la actividad cada docente, de forma independiente, debe presentar la caracterización psicopedagógica de los escolares con dislexia que tienen en su grupo.

Actividad 3

Objetivo: Valorar la influencia que ejerce el contexto escolar y familiar en la atención a los escolares con dislexia para el logro de un aprendizaje exitoso.

Contenido: relación de los contextos escolar y familiar en la atención a escolares con dislexia.

Método: Elaboración conjunta

Medios: tarjetas

Forma de organización: clase práctica

Forma de evaluación: Respuesta orales de los docentes

Desarrollo de la actividad:

Inicio con un comentario por parte de los docentes sobre lo que han aprendido de la dislexia como dificultad en el aprendizaje.

Pregunto, además:

-¿Qué experiencias pedagógicas han tenido con los escolares disléxicos?

-Según su criterio, ¿de quién es la responsabilidad de la atención al escolar disléxico?

Después del debate presento el asunto (Papel del contexto escolar y familiar en la atención a escolares con dislexia) y el objetivo (Valorar la influencia que ejerce el contexto escolar y familiar en la atención a los escolares con dislexia para el logro de un aprendizaje exitoso).

A continuación, organizo tres equipos; rojo, azul y verde. Reparto tarjetas de los mismos colores de los equipos, que contienen situaciones a las cuales deberán dar solución

Tarjeta Roja

El escolar RPM está diagnosticado con dislexia, manifestada en las dificultades que manifiesta para leer de forma fluida, para decodificar las letras que está viendo y para comprender palabras o frases, lo que dificulta en muchos casos seguir el ritmo de la clase porque lee mucho más despacio que sus compañeros. Para conseguir este objetivo el escolar debe trabajar de forma constante, no solo en el aula sino en el hogar y debe recibir el apoyo de sus padres para realizar actividades que le permitan progresar y mantenerse motivado.

¿Cómo ayudar al escolar disléxico en la escuela?

¿Qué acciones realizarías con la familia de estos escolares?

Tarjeta Azul

La dislexia no se manifiesta del mismo modo en todos los escolares. No solo existen tipos de dislexia, sino que la intensidad en la que se manifiesta varía en cada escolar. Por eso es importante que, si se detectan indicios que puedan indicar que el escolar padezca de este trastorno, se realice correctamente el diagnóstico psicopedagógico para comenzar a trabajar de inmediato con estos escolares y lograr que mejoren su aprendizaje.

¿Qué acciones realizarías para determinar que un escolar es disléxico?

¿Qué tipo de actividades realizarías en el aula para tratar las áreas en que el escolar presenta mayores dificultades?

¿Qué orientaciones le ofrecerías a la familia?

Ejemplifica con actividades

Tarjeta Verde

En muchos casos los escolares con dislexia se sienten como menos capaces que sus compañeros de clases a causa de sus dificultades con la lectura. Sin embargo, es muy importante recalcar que estas dificultades no están asociadas a la inteligencia y que el escolar es igual de capaz que los demás escolares del aula. Ver un progreso favorable en las actividades en la que los escolares disléxicos se destaquen puede ayudarlos a sentirse motivados. De este modo será más fácil que se esfuercen más con la lectura y comprensión de textos al ver que el trabajo constante les trae recompensas.

¿Qué otras actividades permiten lograr un progreso favorable en los escolares disléxicos, donde estos puedan expresarse cómodamente y sentirse motivados al igual que sus compañeros?

¿Cómo puede la familia estimular la motivación hacia el estudio en el escolar disléxico?

Ejemplifique

Después de concluida la exposición de los tres equipos y el debate general en el aula de la clase práctica les pregunto:

¿Qué influencia deben ejercer los docentes, el contexto escolar en general y el familiar en la atención a escolares disléxicos para el logro de un aprendizaje exitoso?

Al finalizar les oriento que diseñen una actividad docente o extra docente, en la que se integren todos los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos anteriormente, para ser expuesta en el próximo encuentro.

Conclusiones

A partir de la teoría revisada y de acuerdo de las funciones del especialista en Pedagogía-Psicología, fue posible proponer un Programa de Orientación dirigido a la preparación de los docentes para la atención a escolares disléxicos. En las mismas se estimula la reflexión y el debate; que permiten brindar herramientas tanto teóricas como metodológicas para el trabajo con escolares con dislexias.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F. (2004). Didáctica teoría y práctica. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Brueckner, L y Bond, G. L. (1975) Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Blanco, A. (1999). Orientación Educativa, Tomo I. Ciudad de La Habana, Cuba, Ed. Pueblo y Educación.

Caballero, E. (Comp.) (2002). Diagnóstico y Diversidad: Selección de Lecturas. Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Coll, C. (1982). Psicología y currículo. __ Sao Paulo, Brasil: Ed. Ática.

Collazo, B. y Puentes, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica: ¿El Maestro, un Orientador? Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Figueredo, E. (1982). Psicología del lenguaje. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

García, G. (Comp.) (2002). Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

González, R. (s.f.) Psicología de la Personalidad, la comunicación en el estudio de la personalidad. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Educación Primaria: *Orientaciones Metodológicas*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Padrón, I (2003). *Los trastornos de la Lectura y escritura*. Material Impreso a la docencia. La Habana. Cuba: ISP EJV.

Rico, M., Bonet, M., Castillo, S., García, O., Martín, V, Rizo, C. y Santos, E. M. (2002). *Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria*. Cuidad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Rivas, T. y Fernández, P. (1998). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid, España: Ed. Pirámide.

Rodríguez, G, (1999). *Algunas consideraciones sobre los trastornos de la lectura y la escritura. Prevención y atención*. CELAEE. Recuperado en <https://www.lifeder.com> Actividades para niños con dislexia

Vigotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación. 1996

ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE UNA ADECUADA COMUNICACIÓN CON ESCOLARES EN INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Autoras: Leydi Laura Bello Pujada, leydibello@nauta.cu
MSc. Leticia López Collazo, leticialc@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La inclusión socioeducativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inserción social profunda; esta debe verse como un proceso de perfeccionamiento. La inclusión es una de las mayores prioridades tanto del ámbito educativo como de la sociedad en general. La presente investigación se enmarca en el seno de una sistematización de los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan el tema que se aborda: la comunicación entre docentes y escolares en inclusión socioeducativa; la cual debe fortalecerse cada día con mayor intensidad en las escuelas de hoy. La comunicación posibilita el conocimiento mutuo y favorece las relaciones interpersonales. Es importante establecer nexos comunicativos entre los docentes y sus escolares, por tal motivo, se proponen un programa de orientación que contribuya al desarrollo de una adecuada comunicación entre los docentes y los escolares en inclusión socioeducativa en la escuela “Raúl Hernández Rodríguez” del cual se han obtenido resultados satisfactorios luego de la aplicación.

Palabras claves: inclusión socioeducativa, comunicación, orientación, programa de orientación

GUIDANCE FOR TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF ADEQUATE COMMUNICATION WITH SCHOOLS IN SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION

SUMMARY

The socioeducational inclusion makes essential the construction of equal opportunities for access, permanence, learning and graduation of children, youth and adults, through

the different educational instances that allow a deep social insertion. This should be seen as an improvement process. Inclusion is one of the highest priorities of both the educational field and society in general. The present research is framed within a systematization of the theoretical-methodological foundations that support the subject that is addressed: communication between teachers and schoolchildren in socio-educational inclusion; which should be strengthened every day with greater intensity in today's schools. Communication enables mutual knowledge and favors interpersonal relationships. It is important to establish communication links between teachers and their schoolchildren, for this reason, an orientation program is proposed that contributes to the development of adequate communication between teachers and schoolchildren in socioeducational inclusion in the "Raúl Hernández Rodríguez" school of which they have obtained satisfactory results after application.

Keywords: socioeducational inclusion, communication, orientation, orientation program

INTRODUCCIÓN

La inclusión socioeducativa es compromiso social, es dedicación, sacrificio, respeto, equidad, identidad y, por encima de muchas cosas, es amor. La inclusión es un problema de los sistemas sociales y educativos de cada país que implica plantearse metas reales, coordinar acciones entre todos aquellos que tienen la inmensa responsabilidad de formar un hombre reflejo de su época histórica.

Es imprescindible que la escuela tenga una clara concepción de que existe una diversidad entre los escolares, por lo que esta debe responsabilizarse con el desarrollo de todos. Para esto se debe fundamentar en el respeto a las diferencias, evitar la exclusión y ponderar la condición de persona por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas.

La educación es un sistema de influencias que tiene como fin el logro de la socialización del individuo a partir de los intereses y valores de una sociedad, en un contexto determinado, los vínculos entre educación y comunicación son diversos.

Como se conoce, la condición humana está asociada indisolublemente a la comunicación como forma de relación entre los hombres. La comunicación es en la sociedad un elemento de máximo interés para múltiples sectores. Es fundamental en la esfera escolar, porque tiene que ver con la adecuación de la escuela a las funciones que la sociedad demanda de ella.

La comunicación dentro del aula es vital en el proceso de aprendizaje de los escolares. Corresponde a una herramienta fundamental para la transmisión de conocimientos. El

docente debe practicar un buen discurso y poseer las habilidades para transmitir lo necesario y establecer una comunicación efectiva en el aula.

En la práctica laboral investigativa realizada en la escuela primaria “Raúl Hernández Rodríguez” del municipio de Jaruco, se constató mediante la aplicación de observaciones, entrevistas, encuestas, técnicas y test psicológicos la poca preparación que tienen los docentes para establecer una adecuada comunicación con los escolares, principalmente con el escolar BAP diagnosticado con discapacidad intelectual leve, el cual cursa el tercer grado.

Esta poca preparación por parte de los docentes y la inadecuada comunicación con los escolares, se pudo apreciar en los turnos de clases, pues la docente, en múltiples ocasiones no emplea los vocablos correctos al dirigirse hacia los escolares y en momentos determinados se ve cómo no acepta ni está preparada para dirigirse a escolares en inclusión socioeducativa.

A partir de lo expresado anteriormente, se planteó como **Objetivo**: Proponer un programa de orientación que contribuya al desarrollo de una adecuada comunicación entre los docentes y los escolares en inclusión socioeducativa en la escuela “Raúl Hernández Rodríguez”.

Desarrollo

Desde mediados de los años 80 y principios de los 90 del pasado siglo, se inicia en el contexto internacional un movimiento que luchaban contra la idea de que la educación especial, contraria a la integración escolar, estuviera encerrada en un mundo aparte, dedicada a la atención reducida de los alumnos clasificados como deficientes o con necesidades educativas especiales.

Como paso previo a la inclusión, en Estados Unidos se generó un movimiento denominado Regular Education Initiative (REI), cuyo objetivo era la inclusión, en la escuela común, de los niños con algunas deficiencias. Como continuación de ese movimiento en el contexto norteamericano aparece el movimiento de integración escolar en otras partes del mundo, y asociado a este, el movimiento de la inclusión.

El interés por este tema provocó cambios en el pensamiento pedagógico norteamericano y de la época, propiciando la revisión de numerosos sistemas educacionales y la implementación de acciones conducentes a que la educación llegara a todos los alumnos en contextos regulares y no segregados. Esto fomentó el surgimiento y defensa de la llamada inclusión educativa en medio de la contradicción entre el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y, por otro lado, la crítica a las prácticas de educación en general.

La inclusión, desde su postura sociológica, representa integración a la vida comunitaria de todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, de su actividad, de su condición socioeconómica, de su pensamiento o de cualquier otro aspecto que tienda a discriminar.

El movimiento en torno a la inclusión educativa tuvo siempre una orientación hacia el tipo de escuela donde reciben la educación los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, con lo que además de romper las barreras de la integración, se deseaba significar que la escuela debe acoger y educar a todos los escolares y no solamente a los considerados “educables”; por ende la inclusión, desde una perspectiva pedagógica, asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo benefician a todos, no solamente a los niños, adolescentes y jóvenes rotulados como diferentes.

La inclusión, en el plano más estrecho, puede verse como un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, como también pudiera pensarse que es un concepto surgido en los años de 1990 que pretendió sustituir al de integración, el cual, por demás, perdura de manera dominante aún en la práctica educativa.

La integración educativa se entiende de diferentes maneras, dependiendo del ámbito al que se refiera. Para las políticas educativas, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los escolares que han sido tradicionalmente atendidos en el subsistema o en la modalidad de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.

Todos los movimientos progresistas que se gestan en la América Latina de hoy están en función de la integración como condición indispensable para lograr sociedades inclusivas; ello deberá ir marcando el tránsito de sus sistemas educativos hacia la práctica de la inclusión educativa.

La integración y la inclusión educativas no son procesos contrarios, las prácticas educativas bien orientadas en las escuelas integradas pueden favorecer las prácticas educativas en las escuelas inclusivas, entendiéndose que “calidad de la educación con equidad significa escuelas inclusivas”, es decir, escuelas que por la excelencia de la atención educativa que ofrecen hagan posible que todos los niños, adolescentes y jóvenes de una comunidad puedan encontrar lo necesario para su pleno desarrollo.

Se considera que todos los escolares con necesidades educativas especiales pueden integrarse a la escuela común, pues mientras más preparado esté el sistema educativo, muchos serán los escolares que encontrarán solución a su problema en la escuela general y menos necesitarán de escuelas especiales.

Inclusión educativa encierra un conjunto de ideas que orientan la pedagogía en una dirección particular. En Cuba, 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.

Concebirlo como una concepción implica que la inclusión educativa presupone en sí misma un sistema de ideas, juicios, conceptos, sugerencias y procedimientos metodológicos para su implementación en cualquier contexto educativo. Incluir los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida (Castro, 1975).

Es preciso preparar al sistema educativo para el cambio y uno de los primeros elementos, imprescindible, es lograr la comprensión, preparación y compromiso de los docentes, protagonistas de la realización y el éxito de todo proceso educativo. Es tarea

de este garantizar una educación de calidad, inclusiva e integradora, con recursos psicopedagógicos y didácticos suficientes que garantice el máximo desarrollo posible de los escolares a pesar de sus diferencias.

La integración en Cuba se concibió como una estrategia socioeducativa al alcance de todos, que ayude a fomentar el respeto y el acceso de unos y otros a las diferentes esferas sociales sin segregación ni exclusividades.

La inclusión educativa debe verse como un proceso de perfeccionamiento escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los escolares de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia.

El objetivo central de la inclusión educativa en nuestro país es la eliminación de la exclusión social, lo que presupone su comprensión como un proceso de alcance general, que rebasa los límites del área identificada como Educación Especial.

La construcción de una política socioeducativa implica un posicionamiento ético-político que se comprometa en la eliminación de la desigualdad, entendiendo que la igualdad se logra cuando todos los sujetos alcanzan resultados de aprendizajes equivalentes. En tanto la educación es un derecho para todos, es necesaria una oferta educativa diversificada en las formas, de acuerdo con las particularidades de cada sujeto, pero igualitaria en cuanto a la calidad de la enseñanza y la pertinencia de saberes a transmitir. Y esos saberes deben ser saberes básicos para el desempeño social y el desarrollo personal. Una escuela que brinde herramientas para el trabajo, la ciudadanía política, la construcción de la identidad, y en la que cada escolar adquiera herramientas para construir su proyecto de vida.

La inclusión socioeducativa hace imprescindible la construcción de la igualdad para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los escolares, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inserción social profunda.

La comunicación de los docentes con todos los escolares, principalmente con aquellos que presenten necesidades educativas especiales, o sea, los incluidos socioeducativamente debe ser efectiva, favorable, recíproca y positiva ya que este

ejerce su rol de enseñante a través de la propia comunicación. El escolar debe sentirse protagonista de esa comunicación para lograr su aprendizaje.

La educación basada en la comunicación genera concesos y fortalece la relación docente-escolar; esta relación se considera clave para una mejora de la calidad educativa.

Todos los seres humanos tienen la necesidad de comunicarse y poder compartir de los beneficios que este proceso les ofrece. La comunicación es una característica que los distingue como personalidad, es esencialmente humana.

La comunicación entre los grupos humanos conlleva al desarrollo de las sociedades, a la evolución y construcción de las relaciones. La comunicación es el proceso mediante el cual se transmiten y reciben datos, opiniones y actitudes para lograr comprensión y acción; es la creación y el efecto de comunicarse. Es la relación entre un emisor y un receptor a través de un mensaje que es transmitido con un código, signos y por un canal o medios determinados. Puede concebirse como el proceso dinámico que fundamenta la existencia, progreso, cambios y comportamiento de los sistemas vivientes, individuos u organizaciones. Entendiéndose como la función indispensable de las personas mediante la cual se relacionan consigo mismo y su ambiente, relacionando sus procesos internos unos con otros.

La comunicación constituye una categoría que está intrínsecamente ligada a la concepción de personalidad en la Psicología. La comunicación tiene un papel esencial en el desarrollo de la vida psíquica del sujeto, no solamente en la esfera motivacional y del desarrollo afectivo, sino de la personalidad como concepción integral. Es en presencia de las relaciones con otras personas, como plantea (Zeigarnick, et al., 1979), que el niño se apropia del mundo, se establece, por tanto, un proceso dinámico que le permite al sujeto penetrar en la esencia de los objetivos, apropiarse intelectualmente del mundo, valorar el significado que tienen los objetos y situaciones de la realidad objetiva para sí mismo, para su familia, para la sociedad y transformar dicha realidad en función de sus necesidades. El sentido psicológico que adquiere el mundo para el sujeto depende de la comunicación que se establece con otros sujetos.

La actividad y la comunicación como categorías psicológicas constituyen formas de relación humana con la realidad complementarias e interdependientes, si se tiene en cuenta la explicación expuesta por Engels y las investigaciones realizadas en torno a la intervención de la actividad y la comunicación en su unidad en la formación y desarrollo de la personalidad.

Son diversas las definiciones enunciadas en torno a la comunicación por los autores más autorizados en esta temática; y si bien no ha habido unanimidad entre sus concepciones, todos coinciden en las ideas esenciales en la comprensión de la categoría comunicación.

El proceso de comunicación es una vía esencial del desarrollo de la personalidad, que tiene su especificidad con relación a la actividad objetual concreta, tanto por sus características como por la forma en que el hombre se incluye en calidad de sujeto en uno u otro proceso. La significación de la comunicación depende de los sujetos implicados en ella; a su vez, las características de los sujetos determinan el proceso de comunicación. (González 1987, p.159)

La definición enunciada anteriormente es asumida por la autora de la presente investigación por estar de acuerdo con la importancia de la comunicación para el desarrollo de la personalidad. Según las características de esa personalidad dependerá la comunicación del sujeto y su interacción con los demás.

Luego de analizar varias definiciones de comunicación se puede arribar a que esta es un acto propio de la actividad psíquica del hombre; un intercambio de información, un proceso de interacción social básico entre los seres humanos que transcurre en el contexto de una actividad.

La comunicación como un fenómeno complejo y multifacético cumple funciones diferenciadas, pero mutuamente relacionadas:

- Proceso informativo, en el que la comunicación cumple la función de intercambio de información.

- Proceso de interacción, de influencia recíproca, la comunicación cumple en este caso una función regulativa de la conducta.
- Proceso de comprensión mutua, de percepción interpersonal, donde intervienen las emociones de los comunicantes y que cumple una función afectiva.

González (1989), Fernández (1993), González (1998), Báez (2006) coinciden en el modelo clásico de la teoría de la comunicación, aspectos que se ponen de manifiesto en la comunicación pedagógica:

- El emisor: fuente de donde emanan los mensajes.
- El receptor: aquel que recibe el mensaje.
- El mensaje: conjunto de informaciones objeto de la comunicación
- El canal de comunicación: vía por la que circulan los mensajes. Los canales pueden ser:

-sonoros: voz, música, sonidos

-visuales: texto escrito, dibujos, señales e imágenes en general

-mediante otros sentidos: el tacto o el olfato pueden ser canales de transmisión de mensajes

- El código: conjunto de signos y reglas para combinarlos. Además del lenguaje, existen otros como las luces, las señales, las banderas
- El referente: contexto, situación comunicativa en que se trasmite el mensaje y que contribuye a su comprensión

González (1998) y Ojalvo (1999), entre otros autores, señalan como mecanismos de la comunicación que deben ser contenidos y tenidos en cuenta por los docentes durante la dirección del proceso pedagógico los siguientes:

- El contagio: que es el sometimiento involuntario del sujeto a determinadas conductas o estadios psíquicos.

- La persuasión: es un proceso de fundamentación y argumentación lógica con el objetivo de obtener el consentimiento y la comprensión del sujeto que recibe la información.
- La sugestión: como el modo de influencia comunicativa dado por la percepción y aceptación no crítica de la información, sin recurrir a la argumentación o demostración.
- La imitación: implica no sólo la aceptación de los rasgos internos de la conducta de una persona, sino la reproducción por el sujeto del modelo de comportamiento demostrado.

Uno de los retos de la pedagogía contemporánea, si se quiere formar un individuo acorde con las exigencias de la sociedad cubana, es el análisis de los vínculos entre comunicación y educación; concepción que aborda la comunicación educativa.

En el estudio del proceso comunicativo, varios especialistas han defendido el criterio de la asociación de la comunicación a la actividad de todo grupo humano, como vía de interacción entre los individuos que en ella participan. Aquí se destacan autores como: González (1999), Álvarez, Fernández, Durán y Reinoso (2002), Ortiz (1997), entre otros.

Se plantean una convergencia a la interacción social que caracteriza el proceso comunicativo; al número de miembros necesarios, al menos dos, para el establecimiento de relaciones y por último el papel activo de cada uno de estos.

La escuela, entendida como institución educativa no está al margen de tales planteamientos, al clasificar entre los espacios privilegiados por su función, para favorecer el intercambio y el enriquecimiento mutuo, tanto de docentes como de escolares.

La función esencial de la escuela es la educación. La base de la educación es la comunicación según posiciones de González (1999), quien también se refiere al brindis de la enseñanza y las influencias educativas sobre el escolar en su propia dinámica.

Es por ello que el proceso docente educativo se relaciona con el comunicativo. En estos, el docente desempeña un rol social importante, por tanto, le corresponde

familiarizarse con las exigencias de la comunicación en el contexto educativo y desplegar las habilidades comunicativas que le permitan educar en un ambiente de reciprocidad creciente.

En el contexto escolar, docentes y escolares, son los principales protagonistas de las relaciones comunicación y educación, y según la estrategia que se utilice para la organización del proceso pedagógico, se manifiestan formas y concepciones diferentes con respecto a la educación como proceso comunicativo.

Otros elementos que se manifiestan en el proceso educativo son los componentes estructurales de la comunicación, que según Fernández González (2002) son: el Informativo, Perceptivo e Interactivo.

Con respecto al Informativo en el ámbito docente, el profesional considerará la información que da en su clase, no debe atiborrar de muchos conceptos nuevos al escolar porque no podrían ser asimilados. Tampoco puede pretender captar la atención si su mensaje carece de información nueva o significativa. Otro aspecto a ser considerado es la posibilidad de retroalimentación a partir de un sistema de preguntas para conocer el nivel de comprensión, el estado y uso de los medios que sirven de canal para la comunicación.

Si se hace énfasis en el Perceptivo; desde el primer día se manifiestan impresiones a primera vista. La primera impresión si es favorable, ayuda mucho con los escolares.

El docente es quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el escolar, propicia el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

Un papel importante en la relación entre la comunicación y la educación lo juega el lenguaje verbal. Por sus potencialidades para la adquisición de facultades comunicativas Álvarez (2002) le confiere un lugar cimero en la doble función entre la comunicación y la enseñanza:

- La enseñanza es un proceso comunicativo.
- Es una función de la enseñanza transmitir y desarrollar facultades comunicativas.

- Dentro del contexto pedagógico intervienen también a la efectividad de la comunicación el uso del lenguaje social, el contenido de la comunicación, la producción del habla y las habilidades comunicativas. Así, también se consideran los recursos no verbales (canal auditivo, canal visual, canal táctil).
- Un eslabón primordial ocupa los estilos comunicativos que caracterizan la relación docente-escolar. En dicha relación se pueden asumir los estilos democráticos, autoritario, permisivo o “dejar hacer”, centrado en las tareas, centrado en las relaciones.

El desarrollo de la comunicación en su real sentido requiere del docente no sólo el dominio de la expresión oral, sino saber escuchar, organizar y animar el proceso comunicativo, elaborar mensajes abiertos, que no presenten verdades acabadas, sino que estimulen la participación de los destinatarios en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Las tendencias actuales vinculadas al proceso docente-educativo destacan la importancia de la comunicación docente-escolar, de la participación activa del escolar, lo que impone nuevas exigencias al docente que debe ser capaz de generar un ambiente comunicativo en su grupo escolar que propicie una actitud más independiente y creadora y facilite una dinámica grupal positiva.

La comunicación dentro del aula es vital en el proceso de aprendizaje del escolar y corresponde a una herramienta fundamental para la transmisión de conocimientos, ya sea verbal o no verbal, el docente debe practicar un buen discurso y poseer las habilidades para transmitir lo necesario para establecer una comunicación afectiva en el aula.

Al decir de la comunicación pedagógica, las habilidades son:

1. Habilidad para la expresión
2. Habilidad para la observación
3. Habilidad para la relación empática

El aula es un espacio donde deben establecerse relaciones sociales y afectivas que sean satisfactorias, para el desarrollo de las diferentes inteligencias del ser humano.

Por ende, es necesario que el docente cree las estrategias necesarias para que esta comunicación fluya.

La actitud tiene una gran importancia dentro de lo que se quiere comunicar, una buena postura como lo sería la naturalidad, la honestidad, seguridad, emotividad, interés entre otros, forman parte de actitudes que favorecen la comunicación.

En el aula la comunicación debe informarse y negociarse con los escolares con la finalidad que todos tengan claro los propósitos de dicha comunicación. Una estrategia efectiva es desarrollar materiales de aprendizaje a través de los cuales el escolar pueda llevar a cabo un aprendizaje autorregulado, realizando una planificación positiva que esté acorde con lo que transmitimos y con los objetivos.

Las cualidades de la personalidad y la presencia de ciertas actitudes hacen del sujeto un buen o un no tan buen comunicador, aunque el dominio que este tenga de las habilidades comunicativas también influye.

El adecuado desempeño de la labor docente, depende, en gran medida, del manejo de habilidades psicológicas por parte del docente, en particular, de habilidades sociales, de comunicación, autocontrol y solución de problemas. El docente, tiene un papel decisivo en el proceso formativo y humano de los escolares que están a su cargo, pues sin duda, sus decisiones y su comportamiento tienen una enorme influencia en los escolares a los que enseña.

Esta influencia, puede ser beneficiosa o perjudicial y éste debe prepararse para conseguir un buen funcionamiento psicológico y crear un buen clima de clase que favorezca, por un lado, el mejor aprendizaje posible y, paralelamente, el desarrollo de pautas, creencias y valores que contribuyan a la formación integral como personas para generar satisfacción y bienestar.

En el proceso educativo, la comunicación constituye parte importante. Sirve para propiciar el conocimiento, entre los docentes y sus escolares. La relación docente-escolar se producirá de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva.

La comunicación permite la interacción entre el docente y el escolar, si esta se logra de manera eficaz, se genera una acción en común, estableciendo una relación de intereses tanto cognoscitivos como emocionales, lo que facilita la comprensión del mensaje que se intenta transmitir, llevando a los escolares a la convicción de que hacer esto es de provecho para la formación.

La comunicación es la base de la educación, ambos procesos deben permanecer vinculados. Por tanto, al establecer la relación de la comunicación como proceso y la educación, es inevitable referirse a los elementos hasta aquí abordados.

La orientación en el proceso educacional adquiere gran importancia en la actualidad, ya que los cambios por los que atraviesa la sociedad en general hacen del proceso de orientación educativa un elemento clave en la formación de los escolares.

La orientación es un fenómeno inherente a la esencia de la actividad humana y se concibe como fenómeno eminentemente comunicativo.

Muchos investigadores han abordado el estudio de la orientación desde posiciones conceptuales y metodológicas diferentes, definiéndola de modo distinto; el elemento común de todos reside en concebir la orientación como un proceso de ayuda, de asistencia, a alguien que la necesita. Esta ayuda puede tener diferentes propósitos o fines, ser más o menos directiva, permitir al escolar un papel más o menos activo y protagónico, durar un mayor o menor tiempo, pero en todos los casos se ofrece asistencia.

Desde el Enfoque Histórico Cultural, se asume como concepción de partida, la orientación como la relación de ayuda que establece el orientador (psicólogo, docente, etc.) con otra u otras personas (paciente, escolar, etc.), con el objetivo de facilitarles la toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas que no puedan resolver, sea porque carecen de recursos para su solución o de posibilidades actuales para hacerlo. Se parte del principio de que cada individuo se forma y se desarrolla y está en constante cambio y transformación.

En los procesos de orientación, se propicia el crecimiento personal del sujeto, teniendo en cuenta no solo el nivel de desarrollo alcanzado, sino también sus potencialidades

para enfrentar y resolver sus problemas y conflictos; el objetivo esencial es su desarrollo integral.

La orientación es considerada como parte de la función del docente, donde este no es sólo instructor o un facilitador, que favorece el aprendizaje a los alumnos. Su labor incluye algo más: educar, lo que significa, entre otros aspectos el guiar, asesorar, asistir, orientar.

Luego de consultar una diversa bibliografía acerca de orientación se puede arribar a que existen varias definiciones de Programa de Orientación siendo la siguiente la asumida por la autora de la presente investigación.

(...)una forma de asistencia planificada, organizada, sistemática, cohesionada al proceso de enseñanza- aprendizaje en la cual se desarrollan las potencialidades del individuo sus capacidades y habilidades fundamentales cubriéndose con las necesidades de atención al hombre. Propone distinguir los rasgos característicos de los docentes para propiciar un elevado desarrollo en el trabajo. (Collazo, 1992, s/p.)

La autora asume esta última definición de Programa de Orientación puesto que es el más que se ajusta al tema de la investigación y coincide que las acciones del programa de orientación además de ser sistemáticas y organizadas deben responder a desarrollar habilidades que se carecen; cree que es de vital importancia tener en cuenta características del docente en su función de orientador.

El programa de orientación contiene aspectos didácticos que se deben tener presente en su diseño, entre estos se encuentran el objetivo, el problema, el contenido, los métodos, medios, formas de organización y la evaluación.; estos forman parte del desarrollo de las vías, las cuales pueden ser clases, conferencias, talleres, seminarios, mesas redondas, por solo mencionar algunas como ejemplo.

El programa de orientación permite orientar con el propósito de apoyar en la solución de un problema, ofrece actividades que pueden ayudar y facilitar a mejorar o eliminar un problema determinado.

El programa de orientación que propuesto está sustentado sobre la base de los siguientes fundamentos:

Desde lo filosófico, se fundamenta en la concepción dialéctico-materialista del ser humano y se toma como punto de partida el marxismo leninismo. Se hace referencia al hombre como ser social, teniéndolo como centro de todas las actividades que se plantean en el programa. Se debe considerar que cada sujeto que posee un nivel y potencialidad de desarrollo singular, está inmerso en un sistema de relaciones concretas.

En lo sociológico se toma a la sociedad como marco y referente para el desarrollo y formación de los escolares. Como el proceso educativo posee un importante carácter social, se tienen en cuenta las funciones que debe asumir la escuela y en particular los docentes como agentes socializadores.

En lo psicológico el programa se apoya en el enfoque Histórico Cultural desarrollado por L.S. Vygotsky y sus seguidores que le atribuyen a la actividad y a la comunicación un papel importante en la formación y desarrollo de la personalidad. Se tienen presente sus postulados para el diseño y elaboración de las actividades.

Desde los fundamentos pedagógicos es importante reconocer el rol que asume el docente en el proceso educativo y por ende la posición que este toma para dirigirlo.

Desde los fundamentos didácticos en el programa se aprecian componentes de esta disciplina y la relación dialéctica que se establecen entre ellos.

El presente Programa de Orientación tiene como objetivo: Orientar a docentes para el logro de una adecuada comunicación con escolares en inclusión socioeducativa.

Temas	Objetivo	Actividades	Vías
I-La inclusión socioeducativa, un derecho de todos	-Caracterizar la inclusión socioeducativa. -Valorar la importancia que tiene la inclusión socioeducativa en el Sistema de	-La Inclusión socioeducativa -Rompiendo Barreras.	-Conferencia -Seminario

	Educación.		
II-La comunicación entre docentes y escolares en inclusión socioeducativa	-Caracterizar el proceso de comunicación a partir de su conceptualización.	-La comunicación	-Conferencia
	-Intercambiar vivencias profesionales de cómo es su comunicación con los escolares en inclusión socioeducativa.	-Intercambio de vivencias	-Taller vivencial
	-Modelar acciones para mejorar la comunicación entre docentes y escolares en inclusión socioeducativa.	-Aprender a comunicarnos.	-Taller

Luego de la aplicación de varias de las actividades propuestas en el programa de orientación se puede afirmar que ocurrieron transformaciones positivas en cuanto a la muestra seleccionada. Los docentes, al ya conocer el termino inclusión socioeducativa e interiorizar la importancia de la comunicación docente-escolar, sus actitudes ante escolares en inclusión han mejorado notablemente, así como, la comunicación con todos los escolares principalmente con aquellos incluidos. Estos resultados conducen a plantear que el programa de orientación diseñado contribuyó en gran medida al desarrollo de la adecuada comunicación entre los docentes y los escolares en inclusión socioeducativa en la escuela “Raúl Hernández Rodríguez”.

CONCLUSIONES

La investigación permitió una sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la comunicación entre los docentes y los escolares y el Programa de

Orientación como alternativa de solución. Se abordaron los fundamentos teóricos y metodológicos de la problemática objeto de estudio y la propuesta de solución.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M.I. (2002). *Comunicación y Educación*. En (2da Ed.) En *Comunicación Educativa* (pp.1-12). Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Álvarez, M.I. (2002). *Comunicación y lenguaje verbal*. En (2da Ed). *Comunicación Educativa*, (pp. 26-33). Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Colegio San Ignacio de Loyola Departamento de orientación y Psicología Escolar (2013). *Plan de Atención a la Diversidad*. Curso 2013-2014. Recuperado de: <http://silfundacionloyola.org>

Collazo, B. (2009). *Orientación en la actividad pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Fernández, A. M. (2002). *Comunicación Educativa*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

FEVAS (s.f.). *Guía de Materiales para la inclusión educativa: discapacidad intelectual y del desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación, Educación Primaria.

Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid (s.f.). *Manual de comunicación para investigadores*. Madrid, España: Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid, formato digital.

García, D; Almeida, S. (2013). *Comunicación educativa: Reto de la Pedagogía*. *Revista Conrado* [seriada en línea], 9 (42). (pp.40-47). Recuperado de: <http://conrado.recf.edu.carf>.

González, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo* (1ra reimpresión). Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

López, R. (2011). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: Selección de temas para los docentes*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

-Salmurri, F. (s.f.). *Libertad emocional: Estrategias para educar las emociones*. S/I: S/e., formato digital.

Santos, D.V. (2012). *Fundamentos de la comunicación*. (1ra edición). S/I: S/e., formato digital.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LOS INTERESES PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autoras: Naima de Armas Machado, n.darmas@unah.edu.cu.

MSc. Marbelis Palenzuela Trujillo, palenzuela@unah.edu.cu.

MSc. Juan Carlos Mesa Hernández, juancarlos@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez

RESUMEN

Uno de las áreas de orientación de la Pedagogía Psicología es el problema de la orientación profesional. En este sentido surge esta investigación, con el objetivo de contribuir al desarrollo de los intereses profesionales en estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía-Psicología, de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, de la Universidad Agraria de La Habana, de manera tal que los mismos estén motivados en sus estudios universitarios y lograr su plena satisfacción en la actividad que realizan. Para determinar su solución se aplicó un diagnóstico inicial con métodos empíricos como: completamiento de frases, el test de intereses profesionales, la composición y el test de asertividad a quince estudiantes. Se obtuvo como resultados que los patrones

de intereses difieren en gran medida a la carrera que estudian; o sea, van más allá de la escala primaria en que están ubicados. Además, se registró como regularidad que los mayores por cientos se encontraron en el nivel inferior por falta de interés hacia la carrera en cuya base predominan intereses extrínsecos que se orientan al contenido no esencial de la profesión. Para darles tratamiento, se diseñó y aplicó un Programa de Orientación Psicopedagógica al desarrollar diferentes temas y acciones con los estudiantes. Los temas se organizaron de acuerdo a los problemas detectados en los durante el diagnóstico: autovaloración de la relación inteligencia-práctica; las particularidades cognitivas y afectivas de los estudiantes universitarios; las funciones y tareas del psicopedagogo; los intereses profesionales y la Educación del talento. Además se presenta la valoración de los resultados de su puesta en práctica lo que constituye un elemento fundamental.

Palabras claves: intereses profesionales, estudiantes universitarios, diagnóstico, Programa de Orientación Psicopedagógica

PSYCHOPEDAGOGICAL GUIDANCE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTERESTS IN UNIVERSITY STUDENTS

SUMMARY

One of the areas of orientation of the Psychology Pedagogy is the problem of professional orientation. In this sense, this research arises, with the objective of contributing to the development of professional interests in third-year students of the Pedagogy-Psychology Career, of the Faculty of Pedagogical Sciences, of the Agrarian University of Havana, so that they are motivated in their university studies and achieve their full satisfaction in the activity they perform. To determine its solution, an initial diagnosis was applied with empirical methods such as: completion of sentences, the test of professional interests, composition and the assertiveness test to fifteen students. It was obtained as results that interest patterns differ greatly to the career they study; that is, they go beyond the primary scale on which they are located. In addition, it was recorded as regularity that the largest by the hundreds were at the lower level due to lack of interest towards the career on the basis of which extrinsic interests predominate that are oriented to the non-essential content of the profession. To give them treatment, a Psycho-Pedagogical Orientation Program was designed and applied by developing different themes and actions with the students. The topics were organized according to the problems detected during diagnosis: self-assessment of the intelligence-practice relationship; the cognitive and affective peculiarities of university students; the functions and tasks of the psychopedagogue; Professional interests and talent education. In addition, the evaluation of the results of its implementation is presented, which constitutes a fundamental element.

Keywords: professional interests, university students, diagnosis, Psycho-Pedagogical Orientation Program

INTRODUCCIÓN

La orientación vocacional es un proceso que tiene como objetivo despertar intereses vocacionales, ajustar dichos intereses a la competencia laboral del sujeto y a las

necesidades del mercado de trabajo. El primer paso de la rehabilitación vocacional es la elección de un interés realista que permita al sujeto alcanzar su meta original (Anthony et al., 1984)

González (1987) enfatizó en la importancia del desarrollo y estudio del interés por ser “una tendencia u orientación de la personalidad que consiste en la orientación de sus intenciones sobre un objeto determinado, entendiéndose por intención una idea orientada, la cual muestra también una orientación emocional específica”. (p. 48).

El estudio y desarrollo de los intereses profesionales (tema de la presente investigación) surge con el principio de la Psicología de los intereses en los primeros años del siglo XX con Fryer (1931) y Fitch (1935), donde parten de los términos de preferencias vocacionales y el concepto de la elección vocacional. En este sentido, Vygotski (1926) es uno de los pioneros en hablar de ellos, en su tratamiento teórico unificó a la psicología cognitiva con la educativa y a los enfoques psicológicos con los pedagógicos. Este eminente psicólogo manifestó que una ley psicológica de los intereses es que antes de desarrollar cualquier actividad hay que saber cuánto está interesada la persona por la misma, ello significa que estará preparado para asumirla y al que lo dirige solo le corresponde dirigir y orientar su actividad.

La importancia de las preferencias vocacionales profesionales es patente, y Rocabert (1987), las presenta como un elemento clave de diagnóstico y pronóstico en la elección vocacional y estas predicen mejor las elecciones vocacionales. En la misma línea inciden Latiesa (1986), Gil (1989), Jiménez y Royo (1993), Gil (2005) y Molina y Fernández (2007).

Los aportes de estas investigaciones han estado dirigidos fundamentalmente a aspectos relacionados con la orientación vocacional y profesional, así como el abordaje de la categoría preferencias vocacionales en estudiantes de Secundaria Básica y Preuniversitario principalmente, al considerar para ello factores sociales, culturales, económicos e individuales.

Estas concepciones tuvieron una fuerte influencia y matizaron cada vez más las perspectivas teóricas y metodológicas sobre este tema en Cuba después del triunfo de la Revolución, donde se dio una atención especial a la formación vocacional y la

orientación profesional debido a la necesidad de formar obreros a consecuencia del pujante desarrollo económico y social del país. Los planes iniciales se concibieron para desarrollar un programa, cuya aplicación se concentró en los grados terminales de los niveles primarios y secundarios, aunque en los primeros, en que era prioridad el desarrollo económico, se acudía más a la orientación laboral que a la formación vocacional.

En Cuba, una de las investigadoras que más ha investigado los intereses profesionales ha sido González (1998; 1999; 2002; 2006). También se han realizado estudios de los intereses profesionales en las enseñanzas preuniversitaria y tecnológica (Rivera, 1983), escuelas de arte (Montesino & Febles, 1987) y universitaria en diferentes tipos de carreras (González, 1987; González, 1998; Zumbado, 1999; Ameneiros y Zumbado, 1999).

Los intereses profesionales se manifiestan al mismo tiempo que actúan, por ello no influyen solo en la actividad futura, sino en la que se realiza en los momentos actuales para alcanzar los objetivos profesionales planteados y un desarrollo profesional superior.

En esta sistematización se evidenció que existen escasas investigaciones desarrolladas en el contexto universitario sobre los intereses profesionales; lo que constituye una limitación para la presente investigación, pues no existen suficientes fuentes bibliográficas que puedan apoyar las discusiones de los resultados. Después de analizar las bibliografías antes mencionadas y otras sobre el tema; así como la experiencia práctica de la autora mediante la constatación empírica se pudo detectar las problemáticas siguientes:

- ✓ Se aprecia que no existe un estudio sistemático y actualizado para el ingreso a la Universidad que involucre los intereses profesionales de los estudiantes.
- ✓ En las valoraciones de los Expedientes de estudiantes de la Carrera Pedagogía-Psicología, Departamento de Educación Infantil, se observa que muchos ingresan a una especialidad solo como un medio de “efecto trampolín” para pasarse a otras especialidades, o en otros casos, ingresan a una especialidad

por simple reorientación o imposición de sus padres, sin tener un interés profesional adecuado para dicha especialidad que estudia.

- ✓ Se observa en ocasiones un bajo nivel de rendimiento académico en algunos estudiantes y en algunos casos se ha encontrado deserciones y traslados a otras carreras y modalidades de estudio.
- ✓ Los intereses profesionales difieren en gran medida a la carrera que estudian.

A partir de lo antes expuesto, se declara como **contradicción** fundamental: el insuficiente desarrollo de los intereses profesionales y la necesidad que tiene el país de formar un profesional capaz de asesorar a directivos y profesores y orientar a estudiantes, familias y comunidad, sustentado en la conducción y procesamiento de la investigación educativa.

A partir de la importancia y actualidad del tema, para la contribución a su transformación, se trazó el siguiente **objetivo general**: Diseñar un Programa de Orientación Psicopedagógica para el desarrollo de los intereses profesionales en los estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía-Psicología, del Departamento de Educación Infantil de la Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez."

Los resultados de esta investigación contribuyen a la **línea de investigación** del grupo científico de *Educación del Talento*, perteneciente al proyecto de investigación no asociado a Programa Nacional: *"Dinámica, flexibilidad y sostenibilidad de la calidad educativa en el territorio mayabequense"*.

DESARROLLO

Los intereses profesionales en los estudiantes universitarios

La importancia de las preferencias vocacionales profesionales es patente, y Rocabert (1987), las presenta como un elemento clave de diagnóstico y pronóstico en la elección vocacional y estas predicen mejor las elecciones vocacionales. En la misma línea, inciden Latiesa (1986), Gil (1989); Jiménez y Royo (1993), Gil (2005) y Molina y Fernández (2007).

Es a principios del siglo XX que hace su aparición el término de Orientación Profesional en las obras “Orientación Profesional” de (Gutiérrez, 1940), “Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba” (1978) y “Ante el futuro” (García 1989), donde se ilustra claramente esta visión.

Así los estudiosos del tema se ven en la necesidad de reconocer los aportes de Parson (1894), ya había escrito sobre los inconsecuentes métodos que se utilizaban en la educación para lograr la elección profesional.

García (1968), se refirió al estudio del desarrollo de la Formación Vocacional y Orientación Profesional en Cuba y creó la Cátedra de Orientación Profesional en la Escuela de Educación de la Universidad de La Habana. En la década del 40 al 50 se defendieron 28 tesis de doctorado sobre este tema en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana.

A partir de la década del 80 se aprecia un marcado avance en lo referente a los fundamentos teóricos y metodológicos de las actividades de Orientación Profesional. Varios investigadores se dedicaron a tan importante tarea entre los que se destacan: Torroella (1969), González (1984), González (1984), González (1990), Gómez (1994), del Pino (1998) y otros.

Los intereses profesionales, más allá de las predisposiciones genéticas, son fundamentalmente aprendizajes sociales, en el marco sociohistórico de una determinada cultura. Basándose en los postulados de la teoría de Bandura (1986), Lent, Brown y Hackett (1994) formulan un modelo estructural que permite dilucidar de qué forma los determinantes personales contribuyen al desarrollo de los intereses profesionales. Definen los intereses profesionales como “patrones de conducta que recogen las atracciones, rechazos e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes” (p.35).

Bandura (1987) distingue tres tipos de expectativas de resultados a la hora de considerar su efecto sobre los intereses profesionales:

- Materiales: retribución económica, estabilidad en el empleo y jornada laboral.
- Sociales: prestigio, poder, influencia, estatus, aprobación paterna o materna.

- Personales o autoevaluativas: satisfacción personal y autorrealización.

Es importante resaltar que mientras que algunos de los tipos de expectativas de resultados ayudan a fomentar los intereses, Bandura (1986) postula que las expectativas personales de resultados que hacen referencia a las autoevaluaciones del sujeto acerca de sí mismo, juegan una influencia destacada en el desarrollo de los intereses: “algunas de las recompensas más valiosas de participar en una actividad profesional se encuentran en la satisfacción derivada de la realización de las expectativas personales, más que de tangibles sueldos”(Bandura, 1986, p. 231).

Desde esta perspectiva cognitiva, los nuevos intereses son aprendidos mediante un proceso interactivo, en el que el éxito en tareas percibidas por el sujeto como retos desafiantes, se generaliza en una positiva autoevaluación o alta autoestima.

A su vez, la autoatribución de la capacidad para afrontar retos y la anticipación de la satisfacción que se piensa obtener, ayudan a comprometerse en nuevas tareas profesionales, lo que permite el desarrollo de nuevas habilidades y el surgimiento de intereses hacia actividades que habrían tenido originalmente poco atractivo intrínseco.

El interés profesional, como el resto de los aspectos que integran la personalidad, está en relación directa con el sistema socioeconómico en que el hombre vive y, por tanto, sus particularidades psicológicas van a diferir en las distintas formaciones socioeconómicas.

Un interés profesional adecuadamente desarrollado no es solo una condición importante para el desarrollo del país, sino también para el desarrollo individual de la personalidad; pues la profesión constituye una motivación que debe erigirse en tendencia orientadora esencial de la personalidad, alrededor de la cual se integran un conjunto de importantes vivencias emocionales.

González (1983) entre los indicadores para evaluar los intereses profesionales le concede especial atención a la elección de la profesión. Tiene en cuenta las capacidades personales que implican un determinado nivel de desarrollo de la autodeterminación profesional que posibilitan a su vez un desarrollo armonioso de la personalidad en su conjunto, así como, un adecuado equilibrio psicológico en el sujeto. Plantea que los motivos de la personalidad que se expresan en su nivel superior,

forman las denominadas tendencias orientadoras de la personalidad que constituye el nivel superior de la jerarquía motivacional, el cual está formado por los motivos que realmente orientan la personalidad hacia objetivos esenciales en la vida.

En este sentido alegó que: “Los intereses profesionales se convierten en una tendencia orientadora de la personalidad, cuando el sujeto es capaz de estructurar de forma consciente su interés profesional, en las dimensiones de su vida presente y futura, basado en una elaboración y fundamentación conscientes de sus propósitos en esta esfera”. (Citado por Peña, 2015, p.16)

La autora asume esta definición ya que el joven debe adoptar una decisión consciente fundamentada y elaborar una estrategia encaminada al logro de los objetivos mediatos, que regulen el comportamiento presente sobre la base de lo decidido. En esta decisión valoran sus intereses y capacidades, las posibilidades reales de materializar sus aspiraciones y los requerimientos sociales de una profesión determinada. Este es un criterio de valor didáctico para la formación y el desarrollo de los intereses profesionales.

Cuando los intereses hacia la profesión se convierten en una tendencia orientadora de la personalidad, se expresan en una intención profesional adecuadamente fundamentada, lo cual no es más que una elaboración intelectual del sujeto que encierra los siguientes aspectos:

- Un conocimiento del contenido de la profesión: el cual se expresa en un conocimiento de sus perspectivas, de las posibilidades de investigación de su objeto, de su aplicabilidad social.
- Un vínculo afectivo con el contenido de la profesión: lo cual se manifiesta en intereses concretos hacia la misma, así como en una actitud emocional positiva hacia ésta.
- Una elaboración personal: la cual se observa en la capacidad que tenga el sujeto de expresar su reflexión y su participación activa en la elaboración de dicho contenido, de apropiarse de éste y hacerlo suyo en la medida en que comprometa en él sus principales motivos por medio) de su reflexión personal.

La unidad funcional de estos tres elementos, determinará el nivel de desarrollo de las intenciones profesionales y el grado de participación en la regulación motivacional de la personalidad. El interés hacia la profesión como toda la motivación humana, puede estar orientada por distintos motivos, sin embargo, el interés profesional solo constituye una verdadera manifestación de autodeterminación personal cuando es expresión consciente de un conjunto de conocimientos y necesidades de la personalidad que elaboradas activa y conscientemente, forman su intención profesional.

El interés hacia la profesión, como toda motivación humana, tiene distintos niveles de desarrollo: puede estar orientada por motivos personales (prestigio personal, salario, ser un profesional), por motivos morales, o por cualquier otro tipo de interés aislada; sin embargo, este interés profesional sólo constituye una verdadera manifestación de la autodeterminación personal cuando es expresión consciente de un conjunto de conocimientos y necesidades de la personalidad que, elaborados activa y conscientemente, forman su intención profesional.

Para muchos estudiosos de la conducta vocacional, los intereses profesionales dirigen la conducta vocacional del individuo. En el asesoramiento vocacional, siempre ha estado presente este indicador, en relación con la decisión vocacional y el análisis de la elección vocacional.

En un principio, el asesoramiento vocacional se centró en la elección vocacional, en tal sentido el análisis de los intereses del individuo fue el centro principal del hacer del asesor. Hoy el campo del asesoramiento no está reservado exclusivamente a la elección puntual del individuo, no se trata dicha elección como un centro, sino como un resultado de un proceso donde tienen cabida otros aspectos importantes.

Las investigaciones demuestran que cuando la profesión es elegida responsablemente y la decisión profesional es el resultado de la asunción de una postura personal, las posibilidades de éxito en el desempeño de la profesión son mayores González, (2009).

Asimismo, la mayoría de los autores coinciden en otorgar al interés profesional un carácter motivador y reforzante, calificándolo como el motor de la conducta vocacional del individuo (Rivas, 1995) por tanto, es coherente suponer que los intereses

vocacionales son los determinantes fundamentales de la elección profesional, de la satisfacción ocupacional y de la continuidad en el empleo.

De acuerdo con Roe y Klos, 1969; Roes y Siegelman, 1964, citados por Martínez, 2007), los intereses profesionales, y por ende las elecciones de la carrera provienen de los tipos de relaciones que el joven tiene con su familia. Un ambiente familiar cálido, de aceptación, tiende a crear una orientación hacia las "personas", mientras que una atmósfera fría, reservada, con mayor probabilidad origina una orientación hacia las "cosas" u "objetos".

Como puede apreciarse desde hace varios años en Cuba se presta atención a investigar la motivación hacia el estudio y el desarrollo de intereses profesionales en la Educación Superior, cuyos resultados han permitido diseñar estrategias para perfeccionar el proceso educativo y aspirar a un egresado más capaz e integral que brinde con calidad sus servicios a la sociedad.

La educación, en la actualidad, desarrolla investigaciones que posibilitan formar a un estudiante activo y responsable de su propio aprendizaje y a un profesor orientador de este proceso y lograr así, un profesional reflexivo, creativo, eficiente, capaz de solucionar los problemas sociales en su práctica profesional.

La Educación Superior debe atender no sólo el desarrollo de habilidades profesionales sino también el desarrollo de intereses en esta área. Esto es posible mediante una concepción humanista del proceso educativo, lo cual implica, desarrollar la esfera intelectual, así como la esfera motivacional de la personalidad del estudiante de forma integral.

Según González (1983):

“el desarrollo potencial de los intereses profesionales en los jóvenes universitarios puede explicarse por los siguientes factores:

- El desarrollo que alcanza la concepción del mundo en esta etapa.
- El vínculo del joven con el contenido específico de una profesión.
- La importancia que para el joven reviste su futura inserción profesional en la sociedad”. (s/p)

Al tomar en consideración las particularidades cognitivas y afectivas de los jóvenes estudiantes, es condición imprescindible tener presente en el proceso de formación y desarrollo de sus intereses profesionales, que en la juventud la selección de una profesión se erige centro de la situación social de desarrollo.

Es importante cuando se trabaja por la formación y el desarrollo de estos intereses tener presente el grado de relación del estudiante con su futuro laboral, el nivel de conocimiento de las funciones y tareas profesionales que enfrentará y los pre-conceptos positivos o negativos, sobre la profesión; su valor y beneficios son factores que intervienen en el proceso de formación y desarrollo o no de los intereses profesionales. Ello deviene en la adecuada orientación en su proceso formativo.

Caracterización del programa de orientación psicopedagógica para el desarrollo de los intereses profesionales en los estudiantes universitarios

Para darle tratamiento a las dificultades presentadas en el diagnóstico inicial aplicado a la muestra de la investigación, las autoras se dieron a la tarea de elaborar el Programa de Orientación Psicopedagógica para el desarrollo de los intereses profesionales de los estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía-Psicología.

La orientación psicopedagógica tiene estrecha relación con el cambio y la transformación de la realidad, caracterizados por una concepción integral e integrador del desarrollo del joven, comprensiva, ambiental, crítica y reflexiva, donde las acciones de autovaloración personal y colectiva, la creatividad y el trabajo en grupo, constituyen las vías para llegar a la transformación que se aspira en los estudiantes Henao, Ramírez y Ramírez, 2006).

Dentro del marco de la orientación psicopedagógica lo Profesional (Vocacional), se ubica en el área de desarrollo del Programa de Orientación Psicopedagógica que se presenta.

Este programa desde un enfoque de la Filosofía Materialista-Dialéctica en general y de la Filosofía de la Educación (Chávez, 2010), asumidos como fundamento teórico esencial, posibilita que la orientación tome en consideración los principios de la dialéctica materialista al tratar de dar solución a unos de los problemas de la realidad educativa y de la labor del especialista en Pedagogía-Psicología; pues como

expresara Fidel Castro en el Discurso en el Desfile Militar y Concentración con motivo del VIII Aniversario de la Revolución, 2 de enero de 1967: “(...)ser marxista-leninista implica, en primer lugar, tomar del marxismo su esencia creadora, su esencia dialéctica, sus principios fundamentales y aplicarlos con un criterio revolucionario, aplicarlos con un sentido dialéctico también a una realidad concreta...” (Castro, 1967, s/p)

También tiene en cuenta la relación sistémica y coherente en lo que se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende como elementos esenciales e inseparables en la concepción del mismo; así como la planificación y organización de las actividades a partir de las condiciones objetivas que se presentan en diversos contextos, lo que permitió establecer relaciones de causa-efecto durante el estudio de los intereses profesionales.

Además, se consideran los resultados del proceso de la práctica histórico-social, que poseen un valor metodológico como puntos de partida para orientar a los estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía-Psicología hacia el desarrollo de sus intereses profesionales. Para ello es importante la comprensión que debe tener este especialista de la situación de cada cual para poder incidir en cada uno de ellos y transformar el estado inicial en que se encuentran. Debe ser eficiente en su desempeño y desarrollar en las zonas que orienta una conciencia positiva hacia lo que se quiere lograr.

El fundamento sociológico del programa se hace palpable en las diferentes vías y recursos de la información y la comunicación que se emplean en el desarrollo de las actividades y cómo esto se refleja en el conocimiento mutuo de los hombres, de sus características y problemas.

Desde el punto de vista de la Psicología, se tiene en cuenta en el desarrollo de las actividades del programa de orientación que los factores del contexto educativo (aula, objetos, lugar, pautas de comunicación, comportamiento) en el que se desarrollan las mismas influyen directamente en la selección y utilización de estrategias durante el aprendizaje del tema.

Por otra parte, se evidencia la psicología socio-cultural de Vigotsky, en la importancia de la relación interpersonal entre las estudiantes que cooperan en las actividades y

comparten el mismo sentido y significado. Se toma como referente lo que señala Monereo (1995) al plantear que:

Para poder hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo el maestro debe ayudar al alumno a comprender lo que se está discutiendo y negociando y que comparta la misma percepción del contexto, pues solo así podrá el alumno acercarse al contenido curricular objeto de aprendizaje. (p. 54)

El fundamento pedagógico del Programa de Orientación mantiene el pensamiento pedagógico martiano sobre la atención a la diversidad, se encuentra en un plano importante, a partir de la necesidad de se estructure una orientación en un sistema coherente, agradable y variado que contribuya a motivar hacia la profesión.

Con las actividades del programa se incluyen situaciones de la práctica laboral investigativa, se estimula el comportamiento creativo de las estudiantes para aproximarse y explorar de forma consciente a la solución de las mismas con la integración de experiencias de tipo emocional y creativo.

También es muy importante la condición de relación que constituye un principio como estableció Lómov (1985) en el momento de “la corrección mutua, la búsqueda conjunta... del planteamiento de hipótesis y su verificación” (p. 17) y de la productividad de cada miembro del grupo. Además, durante la relación señaló Lómov que se dan procesos de autocontrol (criterios objetivos para valorar su trabajo) de cada uno de los participantes, aspecto de suma importancia en la autovaloración. También en la solución de las actividades puede resolverse el aislamiento social, sobre todo en relación con la valoración de logro donde se combina lo individual con la grupal.

Desde el punto de vista didáctico, se consideran las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes para la selección del contenido y los procedimientos de enseñanza del mismo. Con las actividades del programa de orientación psicopedagógica se estimula la integración de determinados conocimientos referidos al tema.

El objetivo general del mismo es: Desarrollar los intereses vocacionales de los estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía-Psicología, del Departamento de

Educación Infantil de la Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez."

Para ello se proponen los siguientes temas al asumir los criterios de Rodríguez (2017) quien trabaja con el adolescente; en esta investigación se orienta a los estudiantes en el contexto universitario. En la tabla 1 aparecen los temas a trabajar.

Tabla 1. Temas del Programa de Orientación Psicopedagógica

No. Temas	Temas
I	Presentación del Programa de Orientación Psicopedagógica
II	Autovaloración de la relación inteligencia-práctica (revelar las condiciones personológicas: motivación por la profesión)
III	Las particularidades cognitivas y afectivas de los estudiantes universitarios
IV	Las funciones y tareas del especialista en Pedagogía-Psicología
V	Los intereses profesionales
VI	La Educación del talento
VII	La valoración del Programa de Orientación Psicopedagógica

A continuación, se presenta una de las actividades del Programa de Orientación Psicopedagógica.

V-Los intereses profesionales

Actividad 5

Objetivo: Descubrir cuáles son los intereses profesionales de los estudiantes.

Contenido: Los intereses profesionales

Método: Explicativo-ilustrativo

Medios: hojas y papelógrafo

Forma de Organización: Grupal (Conversación)

Evaluación: Escrita

Desarrollo:

Antes de comenzar la conversación es fundamental identificar cuáles son los intereses naturales de tipo vocacional, para seguidamente orientar de forma correcta el interés profesional que se presente más fuerte para inculcarlo a través de la educación (Vigotsky, 1926).

Las actividades a seguir son:

Actividad 1. Profesiones que conocemos.

Objetivo: Determinar cuáles son las profesiones que conocen los estudiantes.

Se les propone que escriban todas las profesiones⁴ que conocen en una hoja que se les entregará con sus iniciales -las que se recogen al final de la actividad; se les indica anotar las profesiones sin preocuparse por la redacción, sino más bien que quede tal como le salga en el momento que la pensó.

Luego se le pregunta a cada uno que diga todas las que escribió y estas se escriben en un papelógrafo (aquí ellos aprovechan para corregir la ortografía) que se dividirá en tantos estudiantes como existen, para hallar la cantidad de coincidencias en los intereses de forma colectiva.

El segundo paso de la actividad es que hablen lo que conocen de cada una de ellas. Toda la información se recoge por escrito, por lo que debe de haber un registrador que ayude a la investigadora al desarrollo de la actividad.

Actividad 2. ¿Cómo me interesan esas profesiones?

Objetivo: Identificar el nivel en que se encuentra el interés por las profesiones antes mencionadas.

Se le entrega a cada estudiante una hoja con la información siguiente:

Indicaciones: De las profesiones que están en el papelógrafo selecciona cuáles son las que te interesan (al menos cerca de 10), al lado marca una sola vez con una x (cruz) cómo te interesan: mucho, algo o nada.

⁴ Empleo, trabajo u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución, un salario.

Iniciales de tu nombre y dos apellidos: _____

No	Profesiones	Mucho	Algo	Nada

Una vez que terminó con la tarea anterior, se le propone a cada estudiante que explique (se recogerá textualmente la información dada por cada uno) por qué le otorgó la categoría “mucho” a la profesión seleccionada o seleccionadas. Esto servirá de evaluación escrita al constatar la realidad de cada uno de los estudiantes. Es bueno que tenga interés por más de una para realizar la tarea siguiente:

La investigadora le orienta la tarea: “Ustedes van a buscar información de las profesiones que **MUCHO** le han interesado y van a leer para que puedan identificar en cuál se puede trabajar para ver cómo ustedes la consiguen alcanzar”.

Para garantizar esta actividad hay que ofrecerles con anterioridad a los estudiantes artículos, documentos, materiales, etc., que describan las profesiones, si no están en existencia se le da a la Carrera como parte de la Biblioteca que tienen creada en digital. También para el desarrollo de la misma puede realizarse en un laboratorio donde existan máquinas disponibles y conexión para que puedan realizar las búsquedas pertinentes.

Para el cierre se aplica la técnica participativa para la autoevaluación y coevaluación “Las Caritas”



Las evaluaciones se darán de manera individual, grupal y colectiva destacando las mejores intervenciones y estimulando la construcción grupal del conocimiento, el intercambio de saberes, la reflexión y el debate respetuoso.

Resultados de la puesta en práctica del Programa de orientación psicopedagógica

El Programa de orientación psicopedagógica se puso en práctica desde el mes de mayo del 2019 con la impartición del curso optativo/electivo: La educación del talento. Se tomó como grupo de estudio a las 15 estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía- Psicología.

Después de la implementación de cada una de las actividades por temas se les aplicó a la muestra de estudiantes el Cuestionario de Intereses Profesionales con el objetivo de indagar especialmente, sobre sus intereses vocacionales y profesionales. Se tuvo en cuenta los ítems respondidos por ellos, calificados como de Agrado (A).

Los intereses profesionales expresados en doce de los estudiantes para un 80%, se orientan hacia las áreas profesionales de las Ciencias Pedagógicas; mientras que aún el 20 % se orientan hacia áreas como: la Economía, informática y el Arte, diseño y comunicaciones.

Otra de las técnicas que se les aplicó para evaluar la efectividad de la puesta en práctica del Programa de orientación psicopedagógica fue la composición, corroborándose la presencia de contenidos relacionados con la profesión que estudian, como expresión de la significación de esta esfera en el contenido de los intereses y en la perspectiva de los intereses profesionales del especialista en Pedagogía-Psicología.

El 86.6% de la muestra (13 estudiantes) mostraron sentirse satisfechos con la profesión elegida, lo que se evidencia durante la redacción de los mismos, un bienestar psicológico en los que se encuentran frases tales como:

“Me siento realizada con lo que hago”

“Me encanta trabajar con niños, y educadores”

“Es hermosa la profesión que ejerceré; por eso me gusta tanto”

Mientras que aún el 13.3% de los sujetos mostraron insatisfacción con la profesión que eligieron en las que se encuentran frases tales como:

“Me gustaría trabajar: en un lugar que gane un buen salario”

“La cogí por embullo de mis padres, pero realmente no me gusta trabajar en una escuela”

“Realmente pensé que era otra cosa el trabajo de un psicopedagogo”

CONCLUSIONES

Los fundamentos teórico-metodológicos y prácticos que sustentan los intereses profesionales universitarios lo han considerado como una formación psicológica, reguladora de la actuación del sujeto, en la cual se integran en una unidad dialéctica sus aspectos de contenido y funcionamiento que posibilitan en su desarrollo alcanzar el nivel superior de autorregulación del sujeto en su actuación profesional.

La caracterización del estado inicial del comportamiento de los niveles de desarrollo de los intereses profesionales en los estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía-Psicología, del Departamento de Educación Infantil de la Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez, registró como regularidad que los mayores por cientos se encontraron en el nivel inferior por falta de interés hacia la carrera que estudian, en cuya base predominan intereses extrínsecos que se orientan al contenido no esencial de la profesión, sus preferencias van más allá de la profesión elegida.

Con la puesta en práctica del Programa de Orientación Psicopedagógica dirigido al desarrollo de los intereses profesionales en estudiantes de tercer año de la carrera Pedagogía-Psicología, caracterizado por una concepción integral e integrador del desarrollo del joven, donde las acciones de autovaloración personal y colectiva, la creatividad y el trabajo en grupo, constituyeron las vías para lograr la transformación en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ameneiros, (1999). *La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y del valor responsabilidad en la formación profesional del estudiante universitario. Informe final de investigación*. Ciudad de la Habana, Cuba: Universidad de la Habana, CEPES.
- Armas (1990). *Estudio de las inclinaciones y las capacidades en la etapa inicial de la autodeterminación profesional*. Tesis de Candidatura. Leipzig, Alemania: Universidad de Leipzig.
- Barrera, I. (2012). *Estrategia educativa dirigida a potenciar los intereses profesionales pedagógicos, en estudiantes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Rafael María de Mendive»* Tesis de Maestría. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (7a ed.). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Bisquerra (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, p. 35 - 48.
- Castro, F. (1967). *Discurso en el Desfile Militar y Concentración con motivo del VIII Aniversario de la Revolución*.
- Domínguez (2007). *La elección de la profesión y el desempeño laboral como contenido esencial del proyecto de vida en la juventud*. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, Vol.3(1), pp. 34-43.
- Domínguez (2006). *Psicología del Desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. Ciudad de La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Fernández (1983). *CIPSA. Cuestionario de Intereses Profesionales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fiedrich (1965). *Psicología de la edad juvenil*. Editorial Universitaria. La Habana.
- Fogliatto, H. (1993). *Cuestionario de Intereses Profesionales Computarizado (CIPC). Manual y Diskette*. Buenos Aires: Guadalupe.
- García, R. (2005); *El Nuevo Reto: La toma de decisión para la elección de carrera universitaria*; España; Universidad Autónoma de Nuevo León; Facultad de Psicología; Taller de Investigación II, en: <http://www.monografias.com/trabajos23/nuevo-reto/nuevo-reto.shtml>
- González, T. (1987). *Estudio de los intereses profesionales en estudiantes universitarios*. *Revista Cubana de Psicología Volumen 4. No. 3. Facultad de Psicología, Universidad Central de Las Villas* p.48.
- González (2005). *El desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en estudiantes de primer año de la licenciatura en educación como inductores del aprendizaje autodidacto*. Tesis de Doctorado. Matanzas. Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”..

Leyva (2014). Manual del psicopedagogo escolar. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p. 176.

Martí, J. (1975). *Obras Completas*, Tomo 8, p.291.

Martínez (2015). *La orientación profesional hacia carreras técnicas: una necesidad en la Educación Técnica y Profesional* .Vol. 13, Núm. 4.

Monereo (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, España: Síntesis, 303 p.

Ñaa (2011). *Los conflictos de intereses*. Recuperado el 21 de diciembre de 2014, de Acta Bioethica: <http://www.paho.org>.

Rocabert, E. (1987). *La opción universitaria: un sistema de exploración de la conducta vocacional basado en los intereses y preferencias vocacionales*. Tesis de Doctorado. Valencia, España: Universidad de Valencia

Super, D. (1967). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz, p.14.

Zumbado, F. H. (1999). *Formación y desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante a través de la asignatura Análisis químico de los Alimentos II en la carrera de Alimento*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Ciudad de La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas E. J. Varona.

SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA ELEVAR LA MOTIVACION POR LA LECTURA EN LOS ESCOLARES DE TERCER GRADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA ESCUELA ESPECIAL JOSÉ ÁNGEL FERNÁNDEZ

Autoras: Taimí Torres González
Dariela García Cruz
Susana Hernández Pino

RESUMEN

El presente trabajo parte de la necesidad e importancia que tiene los escolares con discapacidad intelectual el desarrollar habilidades por la lectura. En relación con el desarrollo de esta habilidad en escolares de tercer grado de la escuela especial José Ángel Fernández se han detectado limitaciones centradas en determinar la extensión de las palabras, ubicar el lugar que ocupan los sonidos dentro de ellas, clasificar los sonidos en vocálicos o consonánticos y pronunciar correctamente todos los sonidos del idioma lo que impide, en ocasiones, la participación activa y la motivación de ellos en tareas relacionadas con el lectura. Como vía de solución, a la problemática abordada, la autora propone un sistema de actividades para ser utilizado durante tercer grado dirigido a elevar la motivación por la lectura en los escolares con discapacidad intelectual partiendo de las habilidades lectoras; utilizándose para ello métodos teóricos, empíricos y el método estadístico los que le permitieron sistematizar y procesar toda la información recopilada con los referentes teórico-metodológicos consultados y con los instrumentos utilizados.

Palabras clave: discapacidad intelectual, habilidades de la lectura

SYSTEM OF ACTIVITIES TO ELEVATE THE MOTIVATION FOR READING IN THIRD GRADE SCHOOLS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF THE SPECIAL SCHOOL JOSE ANGEL FERNANDEZ

SUMMARY

This work is based on the need and importance of schoolchildren with intellectual disabilities to develop reading skills. In relation to the development of this ability in third-grade schoolchildren of the José Ángel Fernández special school, limitations have been detected focused on determining the length of the words, locating the place that the sounds occupy within them, classifying the sounds into vowels or consonant and pronounce all the sounds of the language correctly, which sometimes prevents their active participation and motivation in reading-related tasks. As a solution, to the problem addressed, the author proposes a system of activities to be used during third grade aimed at raising the motivation for reading in schoolchildren with intellectual disabilities based on reading skills; using theoretical, empirical methods and the statistical method which allowed him to systematize and process all the information collected with the theoretical-methodological references consulted and with the instruments used.

Keywords: intellectual disability, reading skills

INTRODUCCIÓN

La elevación de la calidad de la educación requiere de transformaciones que contribuyan a estimular al máximo las potencialidades de desarrollo de cada uno de los escolares; de ahí el fin de la educación especial sea contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas acorde a sus necesidades educativas, que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista.

(...) Nuestra educación tiene un carácter universal; se ha creado, constituido y se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país; tenemos que entenderlos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarles a todos lo que se les pueda enseñar, ¡A todos y cada uno de ellos! Este es el principio, y dentro de ese objetivo, conciliar masividad con calidad, conciliar masividad con promoción, ¡hay que conciliarla! (...).

El poco interés por la lectura nos ha llamado poderosamente la atención ya que el estado revolucionario se ha preocupado por la creación de diferentes alternativas a favor de la atención a escolares con discapacidad intelectual, lo que garantiza la inclusión escolar y social en dependencia de sus potencialidades, poniendo en sus manos numerosas bibliografías acorde a sus edades e intereses como: Cuentos Tradicionales, Editorial Libertad, Revista Zunzún, Concursos sobre la lectura

Todos los elementos ofrecidos conducen a plantear que los escolares no se encuentran motivados hacia la lectura o el nivel de motivación es bajo en la mayoría de ellos, lo cual conduce la investigación a dar respuesta al siguiente Problema Científico: ¿Cómo contribuir a incrementar la motivación hacia la lectura en los escolares de tercer grado con Discapacidad Intelectual de la escuela especial “José Ángel Fernández” del Municipio Batabanó?

Adoptándose como objeto de estudio: La formación del hábito lector, precisándose como campo de acción: la motivación lectora en escolares de tercer grado con discapacidad intelectual.

Con el desarrollo de la investigación se pretende dar cumplimiento al siguiente objetivo: Proponer un sistema de actividades que contribuyan a la motivación hacia la lectura en los escolares de tercer grado con Discapacidad Intelectual de la escuela especial “José Ángel Fernández” del Municipio Batabanó.

Desarrollo:

Actualmente, se ha podido constatar que la lectura no se encuentra entre las actividades que se realizan por los escolares con sistematicidad; generalmente la emplean como vía de realizar una tarea que les orientaron en la escuela, suscribiendo la consulta solamente al libro de texto y al párrafo seleccionado, sintiéndose la mayoría de los estudiantes motivados por otras actividades como jugar, pasear, ir a la playa entre otras.

La lectura es un proceso que conlleva descifrar y comprender, entendiendo el procesamiento de los textos en toda su magnitud (decodificación de símbolos, interpretación), como las experiencias y vivencias del lector, relacionándose en este caso aspectos psicológicos, lingüísticos y sociales. Por lo que es de gran importancia la motivación e interés por la lectura desde los primeros años de vida.

El desarrollar habilidades lectoras pone en marcha el cerebro activando zonas que terminan conformando nuevas maneras de pensamiento. Cuando más se lee más se quiere leer y esto nos brinda beneficios como:

- Estímulo a la imaginación
- Educación de la sensibilidad
- Fomento a la reflexión
- Cultivo a la inteligencia
- Enriquecimiento personal constante
- Mejora el uso del lenguaje y forma el espíritu crítico
- Intensifica la concentración
- Ayuda

A partir de la exploración pedagógica, que se realiza en cada clase de los escolares de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual, se aplicó una encuesta y la técnica de los diez deseos con el objetivo de obtener más información y los resultados fueron los siguientes:

- Los escolares no tienen la lectura como actividad primordial.
- Los gustos de los lectores son muy limitados.
- La frecuencia con que leen no está en correspondencia con la importancia y necesidad de esta actividad.
- Limitan generalmente a la lectura como una actividad de la escuela.
- Las actividades que realiza la escuela no contribuyen en gran medida a orientar a los escolares hacia la realización sistemática de la lectura de la forma adecuada.

Con los resultados obtenidos de los métodos teóricos, empíricos y estadísticos, con la realización de la encuesta y las técnicas aplicadas, se pudo constatar las dificultades de los escolares en la lectura y la poca motivación por la misma. Por lo que las autoras se han motivado por la realización de las siguientes actividades para elevar la motivación por la lectura en los escolares de tercer grado con diagnóstico de discapacidad intelectual de la Escuela Especial “José Ángel Fernández” del municipio de Batabanó.

Actividad # 1

Título: La Gallinita Ciega

Objetivo: Elevar la motivación por la lectura.

Materiales: Tarjetas, cinta para tapanle los ojos.

Forma de organización: Colectivo.

Descripción:

Se les invitará a jugar a la gallinita ciega; se le tapa los ojos a un escolar y se le da vueltas para que agarre a otro alumno que se encuentre en el grupo y el niño que cojan leerá una palabra . Posteriormente se pasa la cinta al escolar agarrado y se repite la operación varias veces hasta que todos lean tres palabras por lo mínimo.

Palabras para trabajar:

Loma, vaso, pato, lápiz, tubo, calor, plato, aves, amor, barco, libro, color, ropa, casa, paloma, maleta, cepillo, maceta, pelota, tabaco.

Actividad # 2

Título: Rompiendo cabezas

Objetivo: Leer con fluidez palabras polisílabas.

Materiales: Rompecabezas.

Forma de organización: Individual.

Descripción: Cada escolar tendrá un rompecabezas de tres o cuatro piezas para armarlo, donde leerán diferentes palabras, después de leídas, se intercambiarán los rompecabezas hasta que los alumnos hayan leído todas las palabras.

Palabras para trabajar: Amistad, campana, bandera, mariposa, alfabeto, caballo.

Actividad # 3

Título: Cruzando el río.

Objetivo: Leer oraciones de más de 4 palabras.

Materiales: Tizas de color azul, piedras de papel mache, tiras de papel.

Forma de organización: Individual.

Descripción: Se pintará en el piso la forma de un río y se colocará las piedras en el camino para cruzarlo. Cada piedra tendrá un color diferente, debajo de cada una tendrán una oración para leer, el escolar buscará en el camino del río la piedra que le corresponda a su color. Si realiza la lectura correctamente avanza al otro lado del río, realizando la misma acción hasta que cada escolar lograr cruzar el río.

Oraciones para trabajar:

El río juega con el mar.

Me gusta bañarme en el río.

A los niños les gusta ir al río.

En el río hay peces de colores.

Yo vivo cerca de un río grande.

Actividad # 4

Título: Pescando en el mar.

Objetivo: Leer con expresividad oraciones interrogativas y exclamativas.

Materiales: Caja de cartón para confeccionar un bote de papel mache, vara de maderas, cordel, imán, peces de colores.

Forma de organización: Por equipo

Descripción: Se divide el aula en dos equipos un equipo se llamará “Los cangrejitos” y el otro equipo “Los caballitos” un niño de cada equipo se subirá en el bote cogerá la vara y se pondrán a pescar, cada pez tendrá una oración en la boca, cuando el niño coja el pescado leerá la oración interrogativa o exclamativa con la entonación adecuada y el equipo que mejor haya leído será el equipo ganador.

Oraciones para pescar:

¿Quién pintó la escuela?

¿Cuándo viene Daniel del pueblo?

¿Cuándo es tu cumpleaños?

¿De qué color es tu pañoleta?

¡Vamos a nadar a la playa!

¡De vacaciones a la playa!

¡Qué hermosa es mi escuela!

¡Quiero llegar temprano!

CONCLUSIONES:

La importancia de este trabajo radica en la concepción del desarrollo de la motivación por la lectura, mediante actividades al tener en cuenta los intereses de esta edad, teniendo en cuenta la identidad diagnóstica de la que son portadores, como una vía para lograr combinar la enseñanza con la actividad lúdica. La actualidad de la presente investigación radica en como la propuesta de actividades es novedosa porque contribuye en gran medida al logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, objetivo principal de la educación actual. Ha sido elaborado sobre la base del diagnóstico de debilidades y potencialidades de los escolares con discapacidad intelectual, además la selección ofrece un algoritmo de trabajo para la formación y desarrollo de la motivación por la lectura. Resulta novedoso desde el punto de vista de que, por una parte, las investigaciones realizadas en el territorio relacionada con la lectura, van dirigidas en su generalidad a erradicar dificultades en las habilidades lectoras en un grado determinado y además van al rescate del lugar que siempre ocupó la lectura en todos los escolares.

BIBLIOGRAFÍA:

Torres, M. (2006). *Familia Unidad y Diversidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p. 37.

Fernández, G. (2006). *Tabloide de maestría en Ciencias de la Educación*, Mención en Educación Especial Módulo III Cuarta parte. p.38

Aguayo, A.M. (1990). *Pedagogía: Enseñanza del lenguaje. Lengua oral y la enseñanza del lenguaje*. Ciudad de La Habana: La Moderna Poesía.

Ahumada, R. (2000). *Juguemos con palabras. Ejercicio de iniciación de la lectura*. Alicia Montenegro. México: Editorial Trillas-2000.

Álvarez de Zayas, R.M. (2000). *El desarrollo de habilidades en la enseñanza de la Historia*. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación

Álvarez de Zayas, C. (s.f). *La escuela en la vida*. Materiales de consulta. Soporte digital.

TALLERES DE PREPARACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LOS ESCOLARES CON RETRASO DEL LENGUAJE ASOCIADO A DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Autores: Yineth de la Caridad Villadóniga Izquierdo, vinemay@nauta.cu

Marla Lazo Abreu

Dayani Hernández Allende

Sheila Reyes Pérez

Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"

RESUMEN

El trabajo que se presenta reveló como problemática la insuficiente preparación que poseen los docentes para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual. A través de la sistematización de experiencias se corroboró la veracidad del problema investigado y se elaboró como propuesta talleres de preparación docente para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual, en un contexto de aprendizaje cooperativo. En la búsqueda de la solución a la situación existente se aplicaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático-estadístico que permitieron resumir, interpretar y procesar la información obtenida en relación al objeto de estudio en correspondencia con el problema científico. Los mismos permiten la facilitación y adquisición de conocimientos y la búsqueda investigativa en el plano teórico y práctico con el propósito de enriquecer el conocimiento individual y colectivo de los docentes para trabajar con los escolares.

Palabras claves: retraso del lenguaje, discapacidad intelectual, talleres, preparación al docente

TEACHER PREPARATION WORKSHOPS FOR ATTENTION TO SCHOOLS WITH DELAY OF THE LANGUAGE ASSOCIATED WITH INTELLECTUAL DISABILITY

SUMMARY

The work presented revealed as problematic the insufficient preparation that teachers have for the attention of schoolchildren with language delay associated with intellectual disability. Through the systematization of experiences, the veracity of the investigated problem was corroborated and teacher preparation workshops were developed as a proposal for the attention of schoolchildren with language delay associated with intellectual disability, in a cooperative learning context. In the search for the solution to the existing situation, methods of the theoretical, empirical and mathematical-statistical level were applied that allowed to summarize, interpret and process the information obtained in relation to the object of study in correspondence with the scientific problem. They allow the facilitation and acquisition of knowledge and the research in the theoretical and practical level with the purpose of enriching the individual and collective knowledge of teachers to work with schoolchildren.

Keywords: language delay, intellectual disability, workshops, teacher preparation

INTRODUCCIÓN

En Cuba, se estimula el desarrollo de una cultura hacia la diversidad, donde se potencia la inclusión social. La inclusión es sinónimo de igualdad, de oportunidades para participar de forma plena en la escuela y en el contexto más amplio de la sociedad. Desde esta perspectiva, se concibe una escuela que responda a las necesidades de los escolares. Sobre este tema es necesario mencionar que la Agenda 2030 se convierte en un documento de gran interés para los docentes, pues trata 17 objetivos orientados al desarrollo sostenible de la humanidad, entre estos objetivos se encuentra el objetivo número 4 que pretende lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad. (ONU, 2016).

De conjunto con la Agenda 2030 existen investigaciones internacionales cuyas contribuciones a la inclusión educativa se sustentan en la equidad de oportunidades para los educandos en situaciones de vulnerabilidad (Ainscow, 1999; Infante, 2010; Solla, 2013; Ávila y Esquibel, 2009), lo que en el marco nacional ha sido abordado por Borges y Orosco (2014), Borges et al. (2015), Leyva (2016). Entre los referidos educandos, se encuentran aquellos con necesidades educativas especiales y en lo particular aquellos que presentan discapacidad intelectual.

La atención en la institución educativa a los escolares con discapacidad intelectual (DI) desde la perspectiva inclusiva en Cuba, se sustenta en el *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 2013, DSM V (APA, 2013) y la última versión de la *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, CIE.-11 (OMS, 2018). Una de las manifestaciones de esta condición del desarrollo es el retraso del lenguaje, lo cual puede expresarse de forma simple o severa según los componentes del lenguaje, comprometidos y nivel afectación (componentes: fónico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático). (Aguado, 1999; Azcoaga, 2005; Fernández, 2013; Rodríguez, 2011).

Es necesario para lograr la atención diferenciada de los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI la preparación de los docentes. Cuestión que tiene su fundamento legal en el Reglamento de trabajo metodológico del Ministerio de Educación, Resolución Ministerial No. 200/2014. Aunque, la resolución ofrece la

posibilidad para tratar metodológicamente las problemáticas del proceso pedagógico, no es suficiente la perspectiva para generalizar la inclusión como política educativa. Este argumento se sustenta en que los procesos de la Educación Especial se concentran en este nivel educativo como centro orientador. (MINED, 2014)

La autora de la investigación en su formación laboral e investigativa como logopeda, pudo detectar en la escuela “Pedro Nolasco Monzón Martínez”, municipio de Madruga la existencia de un universo de 5 escolares de primer ciclo con retraso del lenguaje asociado a DI. En la atención a los escolares se comprometen 10 docentes que presentan dificultades al integrar las indicaciones orientadas por la logopeda del centro. Por tanto, el seguimiento a la atención logopédica que realizan los docentes es inacabado, no cumplen con el principio de la atención integral y resultan insuficientes las acciones que se realizan para ofrecer oportunidades de aprendizaje y participación a los referidos escolares en las situaciones comunicativas del grupo docente.

La investigación responde al proyecto asociado a programa nacional “Inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con Discapacidad intelectual. Una participación de todos”.

Las razones tratadas permitieron exponer como contradicción las insuficiencias en la preparación del docente para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI y la necesidad de preparación del docente para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI. Por lo que se define el **problema científico**: ¿Cómo preparar a los docentes para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI, en la Escuela Primaria: “Pedro Nolasco Monzón Martínez”?

Para dar respuesta al problema de investigación se propone como **objetivo**: Elaborar talleres metodológicos de preparación docente para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI, en un contexto de aprendizaje cooperativo.

Desarrollo

En la sistematización del objeto de estudio se emplearon los métodos analítico-sintético, histórico-lógico, inductivo-deductivo y el mapeo. Por consiguiente, se profundizó en los requerimientos que necesita el docente desde un contexto inclusivo para la atención a las necesidades y potencialidades de los escolares con retraso del

lenguaje asociado a discapacidad intelectual. Además, fueron valoradas las oportunidades que ofrecen los talleres como forma organizativa que promueve el debate y la construcción del conocimiento colectivo de forma participativa.

Los nexos teóricos y metodológicos sistematizados entorno a los núcleos: la preparación del docente, la inclusión educativa la cual ofrece dar equidad de oportunidades para todos, diseñando los medios necesarios para ellos, el aprendizaje cooperativo es interés de la investigación por las ventajas que ofrece y la discapacidad intelectual posibilitando la necesidad de que el docente esté preparado para dar respuestas a sus manifestaciones entre las que se encuentra el desarrollo del lenguaje y los posibles retrasos que se puedan presentar.

Para continuar con esta investigación se hizo necesario definir operativamente la variable: Preparación docente para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual, la cual consiste en: la preparación cognitiva, procedimental y actitudinal para la planificación, organización y ejecución de los sistemas de tareas del proceso educativo, que aseguren la atención al retraso del lenguaje de los escolares con DI, en el desarrollo integral de los componentes fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático .

Esta variable es el objeto sobre el cual se desarrolla la caracterización inicial de la muestra. Para este propósito se emplearon métodos teóricos: análisis y síntesis, empíricos: la observación: (directa, participante, estructurada) a la actividad programada, entrevista a los docentes de Educación Primaria y a la logopeda del centro: (semiestructurada, preguntas abiertas), el análisis de contenido de documentos como el registro de evaluación sistemática y los expediente logopédico de los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI.

En respuesta a los fines de la investigación se tomó como grupos de estudio a 10 docentes y la logopeda del centro.

Las indagaciones realizadas sobre el estado actual de la preparación docente para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI, permitió identificar como aspectos logrados: Nivel de conocimiento sobre las características del desarrollo del lenguaje de escolares del primer ciclo asociado a discapacidad intelectual.

Formación de las habilidades, valores, hábitos y normas de comportamiento.

Sin embargo, se registran como aspectos no logrados: Dominio de los objetivos a cumplir de escolares del primer ciclo en el área del desarrollo de la Lengua Materna. Estado de las prácticas educativas para la atención a los componentes estructurales del lenguaje de acuerdo a las características de los escolares del primer ciclo con discapacidad intelectual. Estado de la mediación docente en las situaciones comunicativas que participan los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual y su grupo de coetáneos. Cumplimiento de las orientaciones recibidas por la maestra logopeda. Nivel de compromiso con la atención integral del proceso educativo a escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual. Nivel de compromiso con la inclusión educativa de escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual.

Todo esto nos permite entender la necesidad de actuar y prepararnos para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI del primer ciclo de la Educación Primaria desde un contexto inclusivo.

A partir del resultado del diagnóstico inicial realizado a los docentes de primer ciclo de la Educación Primaria y los fundamentos teóricos es que se llega a elaborar una propuesta educativa para estos talleres.

El análisis de lo anteriormente planteado conduce a uno de los retos fundamentales que debe enfrentar todo docente en la Educación Primaria: lograr una clase de calidad que facilite el trabajo con la diversidad de los escolares y que responda a las exigencias de la inclusión educativa.

Por tales razones se hace necesario proponer talleres, con el fin de contribuir a la formación de individuos mejor preparados en lo cognitivo, procedimental y actitudinal, a partir de sus potencialidades, de manera que puedan dar soluciones creativas a los problemas que se les presenten y que pongan esas soluciones al servicio de la sociedad. Para ello se sustenta en los siguientes principios pedagógicos que propone Addine (2000):

- Unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

- Carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto que éste merece.
- Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de la educación de la personalidad, que también articula con la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
- Unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Los sustentos referidos determinan las principales características que distinguen los talleres metodológicos propuestos como vía de preparación docente del primer ciclo de la Educación Primaria para la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI. A partir de la investigación tanto de la teoría como de la práctica, constituyen estudios individuales para las docentes tareas de aprendizaje para la casa, permitiéndole elaborar sus propias estrategias de aprendizaje. Por tanto, en todo proceso de preparación, los docentes crean escenarios de aprendizaje cooperativo de forma que le sirvan como modelo para después ser capaces de realizarlo con los escolares.

La metodología de trabajo se sustenta en las técnicas de dinámica de grupo. Desde esta perspectiva se considera organizar el proceso de enseñanza con vistas a propiciar el aprendizaje cooperativo en los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI. Los docentes serán capaces de apropiarse de conocimientos y habilidades generales para un mejor desempeño de su labor en el proceso de inclusión educativa. A su vez establecerán relaciones significativas entre los conocimientos nuevos, los saberes y experiencias anteriores de la práctica e intereses propios lo que contribuirá al desarrollo de motivaciones en un ambiente emocional íntegro a favor de la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a DI mediante la reflexión y el debate.

En cada taller se debe promover la concientización de los procesos y resultados del aprendizaje que se desarrollan en cada uno de los docentes. La organización que se adopta es grupal, en la que se construye colectivamente el conocimiento a partir del aprendizaje cooperativo, donde todos los participantes aportan diferentes ideas y se producen nuevos saberes.

Momentos del taller. Las sesiones temáticas constan de los siguientes momentos:

- **Caldeamiento y devolución:** Permite la creación de un ambiente de confianza e integración y caldea o “calienta” al grupo para la tarea fundamental de la sesión. La devolución implica sintetizar lo que el grupo ha hecho y devolvérselo.
- **INTRODUCCIÓN temática:** Marca la relación lógica entre el tema anterior y lo que se trabajará en éste, debe ser cuidadosamente planificado.

Contenido	Taller	Participante	Responsable	Fecha
Dominio de conceptos	1. El retraso del lenguaje en escolares de primer ciclo asociados a discapacidad intelectual	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	2da semana octubre de 2019
	2. La inclusión educativa de escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual del primer ciclo de la Educación Primaria	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	3era semana de octubre de 2019
	3. Las características del desarrollo del lenguaje de escolares de primer ciclo asociado a discapacidad intelectual	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	4ta semana de octubre de 2019
Componentes del lenguaje	4. Los componentes del lenguaje, su tratamiento en la atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual del primer ciclo de la	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	1era semana de noviembre de 2019

	Educación Primaria			
Proceso de aprendizaje	5. Conducción del aprendizaje cooperativo en las relaciones del escolar con discapacidad intelectual y su grupo	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	2da semana de noviembre de 2019
	6. Aspectos a tener en cuenta para ofrecer una adecuada atención a los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	3era semana de noviembre de 2019
	7. El trabajo con la familia de los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	4ta semana de noviembre de 2019
Sistematización de Experiencias	8. Cierre del Registro de Sistematización de Experiencias de los avances de los docentes de primer ciclo de la Educación Primaria y de los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual	Docentes del primer ciclo de la Educación Primaria y la logopeda del centro	Investigadora	1era semana de diciembre de 2019

- **Desarrollo:** Es el momento en que el grupo realiza la tarea, implica una selección cuidadosa de las técnicas que se utilizarán, de modo que se adapten a la temática y permitan el logro de los objetivos de la sesión.
- **Conclusiones:** Es el momento de resumir o sintetizar lo fundamental tratado en la sesión.

- **Propuesta para la próxima sesión:** Es el momento donde el grupo propone los objetivos, temáticas y metodología de la próxima sesión.
- **Cierre:** Es el momento donde se recogerán los criterios y opiniones que el grupo tiene acerca de la sesión, o las vivencias afectivas que esta le ha provocado. Se seleccionará la técnica para recoger la información.

La evaluación de los docentes se realizará a partir de evaluaciones sistemáticas en los distintos talleres metodológicos, además desde la propia práctica profesional en el contexto inclusivo donde se integren las habilidades desarrolladas en cada uno de los talleres, por último deberán exponer por equipos la presentación de una clase de Lengua Materna donde demuestren la integración de los saberes adquiridos durante las sesiones de aprendizaje cooperativo, las mismas deben estar impregnadas de originalidad y creatividad.

Taller 1. El retraso del lenguaje en escolares de primer ciclo asociados a discapacidad intelectual

Objetivo: elevar el nivel de conocimiento de los docentes del primer ciclo de la Educación Primaria para la atención, en el proceso educativo, a escolares con retraso del lenguaje asociados a discapacidad intelectual

Método: debate

Tiempo de duración: 1hora

Forma de evaluación: autoevaluación

Fecha: 2da semana de octubre del 2019

Temáticas:

- ¿Qué es el retraso del lenguaje?
- ¿Qué es la discapacidad intelectual?
- ¿Qué características tiene el desarrollo del lenguaje en los escolares del primer ciclo de la Educación Primaria?
- ¿Cuáles son los objetivos a alcanzar en el área de Lengua Materna en el primer

ciclo de la Educación Primaria?

- ¿Qué características tienen los escolares del primer ciclo que presentan retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual?

Proceder:

Se inicia la actividad informando a los docentes el propósito y tiempo de duración de los talleres. Posteriormente se dará lectura a un pensamiento martiano que estará escrito en el pizarrón “Para los niños trabajamos porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo”, el cual se interpretará entre todos. Luego se orienta el objetivo del taller. Se visualizará un video relacionado con el concepto de retraso del lenguaje en escolares con DI. Se debate lo observado en el video para que cada cual exponga su punto de vista, todos escriben el concepto de retraso del lenguaje y DI.

Retraso del Lenguaje

(...) retardo en la adquisición de las diferentes etapas del desarrollo cronológico del lenguaje infantil. Debe considerarse a un niño con retraso en el lenguaje cuando lo cuantitativo y lo cualitativo de su uso verbal se halle por debajo de la cifra media de los niños de su edad, es decir, si un niño continúa dependiendo de gestos para comunicarse cuando ya debiera estar utilizando signos convencionales verbales; pero aun utilizando palabras lo hace de una manera tan deformada en su articulación, que es ininteligible su lenguaje y solo utiliza determinados elementos gramaticales, tanto los aspectos sintáctico, léxico y pragmático, demorándose en la adquisición de otros nuevos elementos lingüísticos. (Álvarez, 2008, p.63)

En hojas impresas, se entrega a cada uno el concepto de discapacidad intelectual el cual se analiza entre todos.

Discapacidad intelectual

Trastorno del Desarrollo Intelectual, cuestión que no contradice el empleo del término discapacidad intelectual, de más amplia difusión a nivel internacional.

“A. Trastornos del Neurodesarrollo

A00 Trastorno del Desarrollo Intelectual

El trastorno del desarrollo intelectual (TDI) es un desorden que incluye ambos un déficit intelectual actual y un déficit en el funcionamiento adaptativo con principio durante el período para el desarrollo. Los siguientes 3 criterios deben ser encontrados:

A. El trastorno del desarrollo intelectual está caracterizado por déficit en habilidades mentales generales tales como: razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento SUMMARYo, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje de la experiencia.

B. El deterioro en el funcionamiento adaptativo para la edad del individuo y el historial sociocultural. El funcionamiento adaptativo se refiere a qué bien que una persona se responsabiliza por los estándares de independencia personal y responsabilidad social en uno o más aspectos de actividades diarias de vida, como la comunicación, la participación social, funcionamiento en escuela o en el trabajo, o la independencia personal en casa o en los dispositivos comunales. Las limitaciones dan como resultado la necesidad para soporte en la escuela, trabajo, o la vida independiente.

C. Todos los síntomas deben tener un principio durante el período para el desarrollo.

Luego se dividirán en equipos y escogen al azar varias tarjetas con diferentes preguntas para darles respuesta:

- ¿Cuáles son los objetivos a alcanzar en el área de Lengua Materna en primer grado de la Educación Primaria?
- ¿Cuáles son los objetivos a alcanzar en el área de Lengua Materna en segundo grado de la Educación Primaria?
- ¿Cuáles son los objetivos a alcanzar en el área de Lengua Materna en tercer grado de la Educación Primaria?
- ¿Cuáles son los objetivos a alcanzar en el área de Lengua Materna en cuarto grado de la Educación Primaria?
- ¿Qué características tiene el desarrollo del lenguaje en los escolares del primer ciclo de la Educación Primaria?

- ¿Qué características tiene los escolares del primer ciclo que presentan retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual?

Para ello utilizarán los libros *Logopedia 2da parte. Manual “Un futuro sin barreras”* y *Programas de los diferentes grados que componen el primer ciclo de la educación primaria*.

Pasada media hora deberán exponer las respuestas de estas preguntas y se le responderán las interrogantes que puedan surgir con respecto a algunas de ellas, todo con el objetivo de que las mismas puedan llegar a una comparación acerca de que diferencia a los escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual de sus coetáneos.

Seguidamente, se les pregunta si consideran importante este encuentro para su desempeño laboral y si les pareció interesante luego se les pide que para el próximo encuentro desarrollando su conocimiento y teniendo en cuenta todo lo trabajado anteriormente que expongan en un breve párrafo la importancia que tiene conocer acerca del retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual para trabajar con estos escolares desde la inclusión educativa.

Escribir lo positivo, lo negativo e interesante del encuentro.

Taller 2. La inclusión educativa de escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual del primer ciclo de la Educación Primaria.

Objetivo: elevar el nivel de conocimiento de los docentes del primer ciclo de la Educación Primaria en cuanto a la inclusión educativa de escolares con retraso del lenguaje asociado a discapacidad intelectual.

Método: debate

Tiempo de duración: 1 hora

Forma de evaluación: autoevaluación

Fecha: 3era semana de octubre del 2019

Temáticas:

Se tratarán los contenidos referentes a la inclusión educativa como premisa de una educación de calidad, destacando los diferentes aspectos que integran la misma y la importancia de las relaciones de coordinación que se producen entre estos elementos. Las barreras que interfieren en el logro de una adecuada inclusión educativa.

Proceder:

Se inicia la actividad con la participación de un niño que dará lectura a un criterio sobre la atención a niños con necesidades educativas especiales.

Se realizará un debate donde cada cual exprese sus ideas a partir de lo escuchado. Se presenta el objetivo del encuentro y las temáticas a tratar.

Mediante de una presentación electrónica se comunicará el análisis de los diferentes temas.

La inclusión educativa 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.

La inclusión presupone la participación y éxito de todos los estudiantes y personas en general, en los procesos educativos que protagonizan, con posibilidades reales para asumir en diferentes momentos, diferentes roles, a cuyos efectos resulta de vital importancia el papel del maestro en la asignación y distribución de responsabilidades, encomiendas y otras actividades propias del proceso pedagógico.

El objetivo central de la inclusión consiste en contribuir a la eliminación de la exclusión social, lo que presupone su comprensión como un proceso de alcance general, que rebasa los límites del área identificada como Educación Especial, al dictar la necesidad de su establecimiento como una política del sistema educativo y como un imperativo del desarrollo de la sociedad actual.

El proceso de inclusión implica la necesidad de identificar y eliminar las barreras que limitan o impiden su realización. Generalmente cuando se habla de las barreras la primera representación que tenemos se asocia a las barreras arquitectónicas, a

aquellos obstáculos físicos, naturales o arquitectónicos, que impiden o limitan que todas las personas en un lugar puedan desarrollar todas las actividades con independencia, seguridad y comodidad.

Estas barreras arquitectónicas se manifiestan en las construcciones de ciudades y edificios, también se aprecian en los diferentes tipos de vehículos, donde se expresan como barreras del transporte, como regla constituyen una de las primeras y luego cotidianas dificultades a las que se enfrentan las personas con problemas.

A pesar de las complejidades, que presupone su eliminación, las barreras arquitectónicas no son las más difíciles de erradicar, para lo cual se requiere elevar el rigor en la aprobación y ejecución de diseños y proyectos con ajuste a lo normado al respecto y poder disponer de los recursos materiales que permitan su cumplimiento en las diferentes obras.

Existen, sin embargo, otras barreras, no siempre tan visibles, que igualmente impiden o limitan el pleno desarrollo de las actividades y el acceso de todas las personas a ellas. En esencia estas barreras están asociadas a:

- El acceso a la información, la comunicación y a las actividades culturales
- Las barreras institucionales
- Las barreras psicológicas

Barreras institucionales, son aquellas que toman la discapacidad como base para argumentar que no es posible que determinada persona, solo por esa causa, acceda a determinados estudios o tipo de preparación o empleo, queda todavía un largo camino por recorrer.

Barreras psicológicas, sin lugar a dudas, son las barreras menos visibles y a su vez las más difíciles de superar pues como regla tienen una gran repercusión para el éxito del proceso de inclusión. Y eso es así porque este tipo de barreras está relacionado con los puntos de vista, ideas y expectativas que sobre las personas con discapacidad tiene cada sujeto, incluida la autovaloración de las personas con necesidades educativas especiales.

Para ofrecer la educación en condiciones de inclusión, es indispensable buscar alternativas que garanticen una educación de calidad, tanto en instituciones de educación regular, como en instituciones de educación especial, y lo que es más necesario aún, el convencimiento, la responsabilidad, entrega y amor, como eje fundamental de quienes tienen que enfrentarla.

Luego de analizar los contenidos abordados en la presentación electrónica se invita a los participantes a exponer sus criterios sobre la inclusión educativa. Se dividen en equipos con el objetivo de crear actividades docente o extra docente donde se aprecie el trabajo con la inclusión educativa.

Al finalizar el intercambio entre los equipos los participantes darán lectura a los párrafos elaborados como actividad independiente del taller anterior. Se orienta para el próximo encuentro buscar las características del desarrollo del lenguaje del escolar primario. Escribir lo positivo, lo negativo e interesante del encuentro.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica permitió profundizar y arribar a conclusiones sobre las exigencias de preparación al docente de primer ciclo de la Educación Primaria, a través de talleres como vía para la construcción del conocimiento colectivo en la atención a escolares con retraso del lenguaje asociado a DI, desarrollándose en un contexto inclusivo.

El análisis del diagnóstico inicial realizado permitió constatar que resulta insuficiente la preparación al docente de primer ciclo de la Educación Primaria para realizar una adecuada atención a escolares con retraso del lenguaje asociado a DI pues, carecen de conocimientos acerca de los componentes del lenguaje, las características que distinguen el lenguaje en esta etapa así como las alteraciones que en él se presentan, presentan bajo compromiso con la atención integral en el proceso educativo en un contexto inclusivo, todo lo cual arroja un bajo nivel de preparación.

Los talleres concebidos para la preparación al docente de primer ciclo de la Educación Primaria dirigido a la atención a escolares con retraso del lenguaje asociado a DI se caracterizan por estar organizados de forma coherente. Cuenta con rasgos distintivos, principios, características y una estructura metodológica que posibilita el tratamiento de

los indicadores propuestos.

La valoración del personal con experiencia y su constatación empírica permitieron obtener valoraciones acerca de la efectividad de los talleres que contribuyen a elevar el nivel de preparación al docente de primer ciclo de la Educación Primaria para la atención a escolares con retraso del lenguaje asociado a DI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aguado, G. (1999). Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Ainscow, M. (1999). Understanding Development of inclusive school. Madrid.

American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Azcoaga, et al. (2005). Los retardos del lenguaje en el niño. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Borges, S. A y Orosco, M. (2014). Inclusión Educativa y Educación Especial un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana, Cuba: Ed. Educación Cubana.

Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Reglamento de trabajo metodológico del Ministerio de Educación, Resolución Ministerial No. 200/2014. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Fernández, G. (2013). Logopedia 1era parte. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba.

Fernández, G. (2013). Logopedia 2da parte. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba.

Guerra, S. (2005). La educación de los alumnos con diagnóstico de retraso mental. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297. . Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.

OMS. (2018). CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Ginebra: S/e.

Rodríguez, A. M. (2011). Un futuro sin barreras. Retrasos del lenguaje. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Solla, C. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. SAVE THE CHILDREN. España.

DIAGNÓSTICO DE LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN EN QUE SE DESARROLLA EL ESCOLAR PRIMARIO

Autoras: Sheyla Fraga Carrasco, sfragacarrasco@gmail.com
Merly Brenda Milian Miquel, merlybrenda@nauta.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, Cuba

RESUMEN

Se presenta un estudio realizado en el Centro Mixto Manuel Ascunce Domenech, ubicado en el Municipio Güines, Provincia Mayabeque, Cuba, con el objetivo de diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario. Para el estudio psicopedagógico se emplean métodos como: la observación, la realización de actividades, la entrevista en los diferentes contextos de actuación, además de la aplicación de las técnicas: Escala de Orientación Espacial y Prueba de Lateralidad.

Palabras clave: diagnóstico, contextos de actuación, escolar primario

DIAGNOSIS OF THE CONTEXTS OF ACTION IN WHICH THE PRIMARY SCHOOL IS DEVELOPED

SUMMARY

A study is presented at the Manuel Ascunce Domenech Mixed Center, located in the Municipality of Güines, Mayabeque Province, Cuba, with the objective of diagnosing the contexts of action in which the primary school is developed. For the psychopedagogical study, methods such as observation, performance of activities, interviews in different contexts of action are used, as well as the application of techniques: Spatial Orientation Scale and Laterality Test.

Keywords: diagnosis, action contexts, primary school.

INTRODUCCIÓN

La unidad entre la teoría y la práctica fundamenta la finalidad y visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y le confiere al mismo un carácter reflexivo y de conceptualización de la realidad educativa. Se afirma que el carácter de universalidad de la práctica hace que ella determine las distintas formas de actividad incluyendo la actividad teórica ya que, todo el mundo espiritual del hombre obtiene y aprehende su contenido sustancial de la realidad objetiva, mediada por la práctica social (Colectivo de autores, 2002).

En la práctica pedagógica, resulta de gran importancia diagnosticar y comprender los conflictos emocionales y problemas de aprendizaje en niños y niñas, con la finalidad de identificar las necesidades educativas, tomar decisiones sobre la situación del

educando con respecto a su promoción al grado inmediato superior, a una atención psicopedagógica personalizada, y resolver los problemas en el ámbito individual, grupal o comunitario.

Este diagnóstico psicopedagógico debe ser integrador considerando todas las áreas del desarrollo del estudiante, coherente para ajustar en lo posible el proceso educativo, contextualizado al adecuarse a las características de cada alumno, exhaustivo para recopilar gran cantidad de información en todos los ámbitos a evaluar, participativo para lograr que interactúen padres, maestros, vecinos y escolar, y riguroso ya que debe reflejar la realidad de los elementos que intervienen en el proceso (Sarmiento, 2017).

Sobre la base de lo anterior, las autoras plantean el problema profesional: ¿cómo diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario?, que constituye una problemática potencial en el campo de la investigación y en la futura actividad profesional. Se propone entonces como objetivo: diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario, utilizando las habilidades profesionales pedagógicas: diagnosticar, fundamentar, teorizar, comprobar y problematizar.

“Lo que un niño puede hacer hoy con ayuda, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana”

Vygotsky.

Desarrollo

Entorno

El estudio se realizó en el Centro Mixto Manuel Ascunce Domenech, ubicado en la Calle 126 # 7110 E/ Avenida 71 y Avenida 73, en el Consejo Popular # 2, Circunscripción 85 del Reparto Abel, Municipio Güines, Provincia Mayabeque.

El centro fue reparado en Batalla de Ideas y cuenta con 25 locales para aulas, 2 Laboratorios de Computación, Laboratorios de Física y Química-Biología, Gabinete Psicopedagógico, local para especialistas de Educación Física, Dirección, Secretaría Docente, Subdirección Docente, biblioteca escolar, administración, almacén de víveres

y libros, comedor, cocina gasificada, 4 baños para alumnos y un baño para trabajadores, y en las aulas de preescolar existe un baño incluido.

La escuela presenta un buen estado constructivo, pero es necesario incluirla en mantenimiento ya que han transcurrido más de 10 años desde su última reparación. Actualmente, se encuentra afectada la impermeabilización del techo.

La base material de estudio que posee el centro cubre las necesidades de su matrícula, resaltando la falta de determinadas bibliografías que escasean en el país, como el Cuaderno de Matemáticas de Primer Grado, además de las hojas utilizadas por los alumnos en la aplicación de exámenes y la realización de trabajos prácticos. Existen 33 televisores de 29 pulgadas y uno de 21 pulgadas, de los cuales 10 no funcionan, afectando el proceso docente-educativo. Cuenta con un cliente ligero con 11 máquinas funcionando y otro laboratorio con 14 computadoras, de ellas, 2 se ubican en la Dirección y Subdirección Docente. No funcionan los bebederos y se hallan 2 congeladores en el almacén, uno de ellos averiado, un aire acondicionado en desuso y 3 NBOT sin pilas. Existen 2 áreas deportivas y áreas de juego.

Fortalezas y oportunidades

Una de las principales fortalezas del centro es la preparación de sus docentes, en su mayoría licenciados, vigorizando así el desempeño de la actividad del claustro docente. La escuela, como bien indica su nombre, es un centro mixto, donde se integran las enseñanzas media y secundaria, permitiéndose observar el desarrollo del escolar desde su tránsito por la infancia hasta la adolescencia. En preescolar, se diagnostican los estudiantes y transcurren con su expediente por los distintos grados escolares del centro. Cuenta además con una psicopedagoga y dos logopedas que desempeñan una excelente labor con los educandos.

Debilidades

Persiste un déficit en la cobertura docente que se intenta suplir con alternativas, como el aumento del salario a los maestros que doblan matrícula, aunque se ha demostrado que la sobrecarga curricular no es el método más efectivo. La escuela se encuentra ubicada en una zona compleja del Municipio Güines, en un Consejo Popular donde proliferan las ventas ilícitas, la drogadicción y las disputas.

Impacto socio-cultural

La escuela ensambla su talento artístico a los acontecimientos del país, planteando nuevas propuestas de intercambio cultural según el acontecer nacional e internacional. Posee un proyecto comunitario, dirigido por la profesora de Educación Física, en aras de resaltar dichos talentos del centro. Existe un profesor de Educación Física que el curso anterior fue nombrado “Mejor Profesor del País”, un orgullo para la institución.

Sistema de relaciones entre agentes y agencias

En el centro fluyen correctamente los convenios realizados con las diferentes instituciones, como la Universidad Agraria de La Habana y la Fiscalía del Municipio Güines, entre otros; pero resulta necesario sistematizar la comunicación y la visita de los organismos a la escuela. También acuden al centro los representantes del Consejo Popular y de la Federación de Mujeres Cubanas, en aras de intercambiar con los escolares a través de disímiles actividades. Existe vinculación entre los factores de la comunidad y la escuela, participando activamente en las acciones proyectadas por la misma. Se realizan también actividades con los combatientes para inculcar los valores patrióticos en los niños.

Estrategias metodológicas para la socialización del Proceso Docente-Educativo en escenarios comunitarios

La escuela ha realizado 25 galas en “La Casa de La Décima”, valiéndose de su propio elenco artístico, donde se han integrado la escuela y la comunidad. Este año, el centro acudió al Cuarto Taller de Trabajo Comunitario Integrador de Provincias en San José de Las Lajas, donde los escolares mostraron las propuestas de la institución y obtuvieron la calificación de “Destacado”. Actualmente, se trabaja en la sistematización de este aspecto.

Presentación del caso

Se trabajó con el escolar MMG, femenino, de 6 años de edad, que cursa el grado preescolar en el Centro Mixto Manuel Ascunce Domenech, ubicado en el Municipio Güines, Provincia Mayabeque. La estudiante vive con su madre, padre, hermana, abuelo y bisabuelos maternos. Se caracteriza por ser una niña muy alegre y humilde.

Motivos del estudio

Se seleccionó a la escolar porque muestra un déficit de atención que conlleva a la aparición de dificultades en las distintas áreas del desarrollo, como en: la identificación de los colores y las figuras geométricas, la reproducción de modelos que incluyan las variaciones de los patrones sensoriales, la determinación del sonido enfatizado de las palabras y la creación de las composiciones plásticas utilizando las técnicas aprendidas.

Empleo de las habilidades profesionales

Durante la práctica laboral de familiarización, se realizó la observación de las actividades diarias de la estudiante del grado preescolar. Se constató que la niña seleccionada llega temprano a la escuela, usa correctamente el uniforme, mantiene una buena apariencia personal, sin embargo, se desconcentra con facilidad al escuchar sonidos fuera del aula, dejando de prestar atención a las clases y afectándose así su aprendizaje. Sobre esta base, se plantea el problema científico.

Las autoras intercambiaron con la psicopedagoga del centro, quien le ofreció el expediente psicopedagógico de la estudiante, donde pudieron identificar las afectaciones en el desarrollo de su aprendizaje y comenzar a documentarse en el tema, logrando interpretar la realidad educativa.

Luego de seleccionar y aplicar los métodos o técnicas adecuados para cada contexto de actuación-adquiridos por la asignatura Diagnóstico de las Prioridades del Trabajo Preventivo-, se procedió a ordenar y comprobar la información obtenida con el fin de dar solución al problema científico originalmente planteado.

Metodología

Para el trabajo con este caso, las autoras se basan en la caracterización psicopedagógica de la estudiante, la observación de la aplicación del tratamiento psicopedagógico y del desempeño de la escolar en su rutina diaria, la realización de actividades con la niña (Ver Anexo 1, 2, 3 y 4), la entrevista en los diferentes contextos de actuación, además de la aplicación de las técnicas: Escala de Orientación Espacial y Prueba de Lateralidad.

Caracterización psicopedagógica

El embarazo de la madre fue normal y el parto fue por cesárea. Después de nacer la niña, presentó un meconio en 3 grados y estuvo 10 días en el cunero. Presenta un desarrollo biológico acorde a su edad, a los 6 meses pronunció sus primeras palabras y a los 11 meses dio sus primeros pasos.

La niña convive con madre, padre, hermana, abuelo y bisabuelos maternos. El nivel de escolaridad de los padres es Duodécimo Grado. Ellos mantienen una buena relación con su comunidad y dialogan con la estudiante ante un acto negativo realizado. La familia ha demostrado una gran preocupación por la educación de su hija comunicándose activamente con la escuela.

La estudiante se caracteriza por ser una niña alegre y por conservar una buena relación con sus compañeros de clase. Muestra gran satisfacción al escuchar y cantar canciones infantiles. Se distrae con facilidad, por lo que necesita del estímulo y los niveles de ayuda para comprender y apropiarse de los conocimientos.

Presenta dificultades en la identificación de los colores y las figuras geométricas, necesitando del quinto nivel de ayuda para formar conjuntos que relacionen las características comunes de los elementos; en la reproducción de modelos que incluyan las variaciones de los patrones sensoriales; en la determinación del sonido enfatizado de las palabras, la sílaba en que se encuentra, y la formación de las mismas con fichas neutras; y en la creación de las composiciones plásticas utilizando las técnicas aprendidas como: coloreado, rasgado y libre, donde no emerge su creatividad. Dialoga sencillamente sobre diversos temas, necesitando el empleo de diferentes preguntas para continuar la conversación.

Observación

La observación es una técnica fundamental que el docente deberá utilizar dentro del proceso de evaluación psicopedagógica. Consiste en ver, oír y registrar comportamientos, actitudes y procedimientos en relación a unos objetivos determinados (Solíz y Valverde, 2012).

Tratamiento psicopedagógico

Este tratamiento es realizado por el psicopedagogo dos veces a la semana y su objetivo es el enriquecimiento del aprendizaje a través de una serie de actividades que desarrollen la creatividad del estudiante.

En este tratamiento, el psicopedagogo desarrolla habilidades y estrategias óptimas que estimulan y promueven el aprendizaje de cada estudiante, y también se tienen en cuenta los aspectos socioafectivos, de contexto e interacción con los otros.

Entrevista

La entrevista (Ver Anexos 5, 6, 7 y 8) es una de las técnicas más importantes en el proceso de evaluación psicopedagógica, esta puede estar dirigida a estudiantes, familiares y vecinos. Constituye una conversación alrededor de un tema o grupo de temas sobre los cuáles queremos obtener información. Puede ser utilizada como fuente de información primaria o puede más bien orientarse a reafirmar hipótesis, confirmar información obtenida mediante otras técnicas o incluso para comunicar resultados (Solíz y Valverde, 2012).

Escala de Orientación Espacial

Esta prueba (Ver Anexo 9 y 10) está dirigida a explorar la orientación espacial y temporal del escolar, mediante la realización de diferentes ejercicios en los que se manifiestan sus nociones sobre su propio cuerpo, el medio exterior y la temporalidad. Es una técnica eminentemente cualitativa, que supone una anotación rigurosa de las ejecuciones del sujeto para facilitar la comprensión del estado de su desarrollo en estos aspectos.

Prueba de Lateralidad

Consiste en una escala de lateralidad (Ver Anexo 11), que va confeccionando el examinador a partir de los resultados de la ejecución del sujeto en una serie de ejercicios que implican: uso de las manos, de los ojos y de los pies. En su realización se manifiesta la preferencia del lado derecho o izquierdo y su objetivo es expresar la lateralidad dominante.

Resultados

Contexto familiar

Se constató que la estudiante se desarrolla en un ambiente familiar placentero. Sus padres se dedican a ella con todo el esmero posible. Su relación con su hermana es amena, pero se evidencian pequeñas rencillas típicas de la edad: por un juguete o por celos. Tiene un mayor apego con su madre ya que la consiente demasiado, y guarda un mayor respeto hacia su padre por ser más firme en sus decisiones. La familia acostumbra pasear los fines de semana para compartir tiempo juntos.

Contexto escolar

Se demostró que la niña llega temprano a la escuela usando correctamente el uniforme y manteniendo una buena apariencia personal. Muestra hábitos correctos de educación formal, ofrece los “buenos días” y se expresa en voz baja. Participa en el matutino manteniendo una buena disciplina. Se incorpora al aula para iniciar las clases y se mantiene en su puesto mientras la maestra imparte los contenidos, sin embargo, se desconcentra con facilidad al escuchar sonidos fuera del aula, y deja de prestar atención a la clase. Durante el receso conversa con sus amigas mientras come la merienda y juega de un modo sereno y acorde a su edad.

La actividad que desarrollaron las autoras junto a ella, se enfocó de manera lúdica, favoreciendo la motivación y atención de las tareas. Como consecuencia, la alumna actuó de manera espontánea sin sentir que era evaluada. Durante el ejercicio fue constante y muy importante el refuerzo positivo para evitar desmotivaciones o frustraciones posibles.

La estudiante obtuvo una calificación de 48 puntos en el test de Escala de Orientación Espacial, demostrándose así sus conocimientos del esquema corporal, el espacio y el plano al lograr reconocer las partes de su cuerpo y el lugar de los objetos. La Prueba de Lateralidad afirmó su lateralidad derecha, a pesar de reconocerse el ojo izquierdo como ojo director.

Contexto social

Socializa con sus compañeros de clase. Presta siempre sus juguetes y juega con sus amigos. Mantiene buenas relaciones con sus vecinos. Se muestra juguetona y humilde en el barrio. Participa, activamente, en las actividades de la comunidad y conserva hábitos de educación formal. Posee muchos amigos con los que juega diariamente y conversa con los ancianos de su vecindario. Es una niña muy querida en su comunidad.

Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos en el estudio, las autoras plantean las siguientes recomendaciones:

- En el aula, situar a la estudiante donde los distractores sean mínimos.
- Brindarle una atención más directa y personalizada, controlando su disposición a la inatención.
- Dividir las tareas en pequeñas actividades procurando que se adapten a su capacidad atencional.
- Diseñar un programa de actividades específicas en función del correcto desarrollo de su aprendizaje.
- Realizar acciones creativas que motiven a la estudiante a prestar atención a la clase.
- Cuando se deba corregir a la alumna, no se hará de forma humillante para no afectar su autoestima.
- Animar y ofrecer mensajes positivos sobre su capacidad de aprendizaje.
- Solicitar la ayuda de un profesional debido a la posible presencia de un trastorno de la atención en la escolar.
- Dialogar con la familia para orientar un mejor manejo del desarrollo educativo de la alumna, no sólo en la escuela, sino también en el hogar.

CONCLUSIONES

Con la realización del presente trabajo, las autoras arriban a las conclusiones siguientes:

- La práctica profesional resulta de vital importancia para lograr la apropiación de conocimientos propios del proceso educativo.
- El diagnóstico psicopedagógico constituye una de las tareas fundamentales que realiza el psicopedagogo, mediante el desempeño de sus habilidades profesionales, en aras de identificar los problemas existentes en el desarrollo de los escolares y plantear soluciones efectivas.
- El diagnóstico de los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario es primordial para detectar un déficit de atención que conlleva a la aparición de dificultades en las distintas áreas del desarrollo del educando.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F., Castellanos, B., García, G., González, C., Minujin, A. F., Nocedo, I. y Yort, M. (2001). *Metodología de la Investigación Educativa. Segunda Parte*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Calviño, M. (2017). *Descubriendo la Psicología*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

Castillo, G. (2017). *Sociología de la Educación*. Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.

Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *¿Cómo investigar en Pedagogía?* Ciudad de La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba.

Chávez, J. A., Fundora, R. A. y Pérez, L. (2011). *Filosofía de la Educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Chávez, J., Suárez, A. y Permy, L. D. (2003). *Acercamiento necesario a la pedagogía*. Ciudad de La Habana, Cuba: ICCP.

Colectivo de autores (2002). *Reflexiones teórico prácticas desde las Ciencias de la Educación*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Fariñas, L. (2019). *Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

García, E. (mayo de 2007). La lateralidad en la etapa infantil. *Revista Digital* - Buenos Aires. N° 108.

García, K. (2018). *Entre palabras, gestos y emociones*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.

Labarrere, G. y Valdivia, G. (2016). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

López, J. y Siverio, A. M. (2016). *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico. De preescolar a escolar*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Sarmiento, V. (2017). *Diagnóstico Psicopedagógico*. La Paz, Bolivia: Edición particular.

Solíz, F., Uriarte, R. y Valverde, S. (2012). *Protocolo de diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Clínica Ambiental.

ESTRATEGIA DE ATENCIÓN LOGOPÉDICA PARA LA CORRECCIÓN Y/O COMPENSACIÓN DEL RETRASO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DEL 6 A/V CON DIAGNÓSTICO PRESUNTIVO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Autoras: Mayrelis Acosta Rivero, mayrelisacosta@nauta.cu
Gloria María Acosta Fernández, glorymary95@nauta.cu
Lianisleidy Roque Maceo

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La presente investigación surge por la necesidad de dar respuesta a uno de los problemas actuales de la pedagogía: la corrección y/o compensación del retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual de la Escuela Primaria “Seguidores de Camilo y Che” del municipio de Batabanó. El estudio realizado demuestra las insuficiencias que se presentan a lo largo del mencionado proceso, dadas por la carencia de conocimiento de cómo corregir y/o compensar el TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual, por logopedas, maestros, familias y las particularidades de la atención logopédica en Cuba. A tono con lo anterior, se propone una Estrategia de Atención Logopédica que se caracterizan por ser humanistas, flexibles, contextualizadas, participativas, desarrolladoras y elaboradas a partir de las necesidades y potencialidades de los niños del 6 A/V, dirigidos a corregir y/o compensar el TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual. Para lograr el objetivo se aplicaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático- estadístico, permitiendo fundamentar el problema y conformar el Marco Teórico- Referencial.

Palabras claves: estrategia, corrección, compensación, lenguaje, diagnóstico, discapacidad

SPEECH THERAPY STRATEGY FOR THE CORRECTION AND / OR COMPENSATION OF LANGUAGE DELAY IN CHILDREN OF 6 A / V WITH PRESUMPTIVE DIAGNOSIS OF INTELLECTUAL DISABILITY

SUMMARY

The present investigation arises from the need to respond to one of the current problems of pedagogy: the correction and / or compensation of language delay in children of 6 A / V with presumptive diagnosis of intellectual disability of the Primary School "Followers of Camilo and Che "of the Batabanó municipality. The study shows the insufficiencies that occur throughout the aforementioned process, given the lack of knowledge of how to correct and / or compensate the TCO of language level language delay in children of 6 A / V with presumptive diagnosis of intellectual disability , by

speech therapists, teachers, families and the peculiarities of logopedic care in Cuba. In line with the above, a Logopedical Attention Strategy is proposed that is characterized by being humanistic, flexible, contextualized, participatory, developing and elaborated based on the needs and potential of the 6 A / V children, aimed at correcting and / or to compensate the TCO of language level language delay in children of 6 A / V with presumptive diagnosis of intellectual disability. To achieve the objective, theoretical, empirical and mathematical-statistical methods were applied, allowing to base the problem and to conform the Theoretical-Referential Framework.

Keywords: strategy, correction, compensation, language, diagnosis, disability

INTRODUCCIÓN

El sistema nacional de educación de Cuba se empeña en elevar la calidad de los servicios con equidad, igualdad de oportunidades y justicia social plena dirigida a la corrección y/o compensación, el desarrollo y enriquecimiento del lenguaje y de las habilidades comunicativas. Para ello existen diferentes modalidades de instituciones educativas, y se contempla un tratamiento individual diferenciado que propicia el desarrollo de las potencialidades del escolar, fundamento decisivo para el proceso de aprendizaje y su desarrollo integral.

La logopedia, en el ámbito educativo, como ciencia pedagógica especial estudia las formas, el origen y la evolución de las distintas alteraciones del lenguaje, elabora y aplica los principios y métodos de corrección, compensación y prevención de estas alteraciones como refiere Figueredo. E.

Por su parte, la comunicación es un elemento trascendental en el funcionamiento y la formación de la personalidad. Su origen se asocia a la actividad y está condicionada por el lugar que ocupa dentro del sistema de relaciones sociales. Por eso, es fundamental considerar las particularidades de este proceso en las personas con discapacidad intelectual.

Mediante la práctica laboral en la Escuela Primaria “Seguidores de Camilo y Che” del municipio de Batabanó, se constató que existen niños con signos de alerta, diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual asociado a estas encontramos un TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje expresado en un pobre desarrollo de lo cuantitativo y lo cualitativo de su uso verbal, existiendo el uso de la palabra pero de manera muy

deformada en la articulación de los sonidos del idioma resultando ininteligible su lenguaje.

Diversos son los autores, como López (1997); Álvarez (2008), Rodríguez (2008), Díaz (2008), Morales y Fernández (2008), han abordado en sus investigaciones el tema del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje; pero no existen estudios realizados que empleen la estrategia de atención logopédica como vía de solución para la corrección y/o compensación del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje.

La contradicción de la presente investigación radica en las insuficientes acciones dirigidas a corregir y/o compensar el TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual, por logopedas, maestros, familias y las particularidades de la atención logopédica en Cuba.

Por estas razones, se determina el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la corrección y/o compensación del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual de la Escuela Primaria “Seguidores de Camilo y Che” del municipio de Batabanó?

En búsqueda de una solución para el problema planteado, se pretende dar cumplimiento al siguiente **objetivo de investigación** que es: proponer una estrategia de atención logopédica que contribuya a la corrección y/o compensación del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual.

Desarrollo

Para desarrollar esta investigación, la autora asume la conceptualización de Álvarez, L. y otros teniendo en cuenta que existe un retardo significativo en la adquisición del desarrollo cronológico del lenguaje infantil, pues el uso verbal se halla muy por debajo de la norma en lo cuantitativo y lo cualitativo, es decir el niño continúa dependiendo de sistemas alternativos, su lenguaje resulta ininteligible y su articulación muy deformada.

Las características generales del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje son: el retraso en la aparición o en el desarrollo de todos los niveles del lenguaje (fonológico,

morfosintáctico, semántico y pragmático) que afecta sobre todo a la expresión y en menor medida a la comprensión; como ya se ha señalado con anterioridad, sin que esto se deba a un Retraso Generalizado del Desarrollo (Autismo), ni a déficit auditivo o trastornos neurológicos; y, además, la aparición tardía del lenguaje y la expresión, desarrollándose lentamente y de forma desfasada.

Son numerosas las investigaciones que se han realizado con el objetivo de lograr la atención logopédica en niños que presentan TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje esta va dirigida, desde la atención médica o pedagógica ya que investigan y tratan los retrasos del lenguaje, de que este trastorno puede ser corregido o compensado satisfactoriamente. La efectividad de la atención de los TCO del nivel lenguaje retrasos del lenguaje y, consecuentemente, el pronóstico favorable o positivo dependen de:

-La etiología: las probabilidades de corrección del trastorno resulta siempre favorable en los retrasos de origen funcional, que los que vienen acompañados de factores endógenos u orgánicos, por ejemplo, una infra estimulación verbal tiene un origen socio ambiental, si se revierte el entorno y se estimula favorablemente al niño, este responderá favorable y rápidamente a la influencia positiva que recibe; por el contrario un niño con diagnóstico de retraso mental recibirá la influencia de la atención especializada a su trastorno; pero no logrará colocar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas al nivel de sus coetáneos sin déficit intelectual, éste siempre reflejará las inconsistencias de la relación pensamiento-lenguaje en la capacidad lingüística para desplegar el discurso con fluidez y coherencia.

-El diagnóstico temprano: la detección de posibles disfunciones lingüísticas que afecten el desarrollo comunicativo del niño, es siempre favorable a partir de considerarse la edad temprana y preescolar los periodos sensitivos óptimos, para estimular el desarrollo general y particularmente el del lenguaje.

-El tratamiento oportuno: dirigido a la estimulación senso-perceptual general, del vocabulario, de los logros lingüísticos que se van produciendo y del resto de los canales de la comunicación oral que pudieran estar afectada (habla y voz).

La corrección vista como la posibilidad de rectificar total o parcialmente un proceso, propiedad, función, afectado; es decir, lograr que vuelva a sus características normales

de acuerdo al grupo ontogenético, en tal sentido, que alcance una aproximación a la norma(Fernández, 2008).

La compensación constituye la posibilidad de sustituir una función afectada por otra función intacta, aunque en términos adaptativos, por cuanto, la función que compensa no logrará totalmente la función perdida (Fernández, 2008).

Para la elaboración y aplicación correcta de una estrategia de atención logopédica, es necesario tener en cuenta el diagnóstico logopédico y las características psicopedagógicas del niño, en este caso las características de niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual.

Por eso, la autora de esta investigación coincide plenamente con lo que plantea la investigadora (Travieso, 2008):

(...)porque sería muy prematuro y riesgoso para el niño dar un diagnóstico en las edades tempranas ya que el desarrollo infantil, es un proceso complejo de interrelación entre el niño y el medio, que tiene su fuente en las condiciones de vida y educación que influyen sobre el sujeto, a la vez que promueven transformaciones cuantitativas y cualitativas. Estos constituyen los logros del desarrollo. (p.27)

Además, incluye la definición de indicadores de una posible discapacidad intelectual que según (Leyva y Álvarez, 2015):

(...) son aquellas particularidades, características, manifestaciones de carencias progresos lentificados de manera significativa que se revelan en el alcance o no de los logros del desarrollo que se esperan según la edad. Constituyen señales, guías, indicios, una advertencia, una alerta de riesgos o presencia de alteraciones que pudieran estar relacionadas con una discapacidad intelectual. Estas señales deben ser detectadas tempranamente para organizar la respuesta educativa requerida. (p.4)

Para la realización de esta investigación, se utilizaron diferentes instrumentos con el objetivo de determinar las principales dificultades que presentan los niños del 6 A/V que presentan un TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje y asociado a esto un

diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual; a continuación, se realiza un análisis de los instrumentos empleados en el diagnóstico inicial:

- Observación de actividades programadas e independientes en el área del lenguaje con el objetivo de comprobar el lenguaje en los niños del 6 A/V que presentan un TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje.

- Guía de entrevista a la maestra del 6 A/V con el objetivo de buscar información sobre la corrección y/o compensación del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual y la forma de diseñar una estrategia de atención logopédica.

- Guía de entrevista a la logopeda del centro con el objetivo de obtener información acerca del desarrollo del lenguaje en los niños/as del 6 A/V que presentan un TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje y asociado a este trastorno un diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual.

- Guía de entrevista a la familia con el objetivo de obtener información acerca de la corrección y/o compensación del lenguaje en los niños que presentan un TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje asociado a un diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual.

- Hoja de exploración del lenguaje con el fin de evaluar el estado en el que se encuentra el niño.

En las observaciones de actividades programadas e independientes, realizadas en el área del lenguaje de forma general, se pudo comprobar que la dimensión más afectada fue la 3. Se demostró que las insuficiencias están marcadas hacia el desarrollo del lenguaje en menor o mayor medida. El niño demostró las deficiencias en la expresión oral, al presentar el TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje.

En la guía de entrevista realizada a la maestra del 6 A/V, se apreciaron las dificultades que presentan los niños, las cuales han sido detectadas mediante las diferentes preguntas elaboradas y realizadas a la maestra del 6 A/V, donde se expresaron criterios negativos, evidenciando que si existen problemas en el desarrollo del lenguaje en la muestra seleccionada.

En la guía de entrevista, que se le realizó a la logopeda del centro, se demostraron las dificultades que tienen los niños del 6 A/V que presentan un TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje, mediante las diferentes preguntas elaboradas y realizadas a la logopeda del centro, donde se expresaron criterios negativos, evidenciando que si existen problemas en el desarrollo del lenguaje de estos niños.

En la guía de entrevista realizada a las familias, se demostraron las dificultades que presentan los niños de la muestra, las cuales se evidenciaron a través de las preguntas elaboradas y realizadas a las familias de estos niños, donde se expresaron criterios negativos, evidenciando que si existen problemas en el desarrollo del lenguaje en la muestra seleccionada.

En las Exploraciones Logopédicas realizadas, a los niños de la muestra, se apreció, de manera general, que los cinco niños presentan un retraso en el cumplimiento de las tres etapas del desarrollo ontogenético del lenguaje (prelenguaje, primer lenguaje y lenguaje propiamente dicho), utilizando como sistemas alternativos de la comunicación las señas hasta aproximadamente los 3 años y medio.

Por lo que resulta de gran importancia diseñar una estrategia de atención logopédica para corregir y/o compensar el retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual.

La estrategia de atención logopédica, se personaliza en función de las particularidades del niño como resultado del proceso de diagnóstico, tiene como propósito satisfacer sus demandas educativas y potenciar su desarrollo de manera permanente. En ella se precisa el objetivo y las acciones que debe realizar el maestro logopeda, las que se concretan en el sistema de actividades logopédicas que se desarrollan durante el curso escolar (Fernández y Rodríguez, 2012).

La propuesta elaborada por la autora está compuesta de 12 actividades, que tienen como objetivo general, corregir y/o compensar el trastorno del nivel lenguaje (retraso del lenguaje) a través de diferentes actividades que desarrollen los componentes fónico-léxico-gramatical y pragmáticos, que permiten el desarrollo integral de la personalidad del niño.

Las mismas están estructuradas de la siguiente forma: título, objetivo, materiales, desarrollo y conclusión, donde se tuvo en cuenta las características de los niños, sus edades e intereses. La frecuencia es una por encuentro y su tiempo de duración es de 15 a 20 minutos, haciendo que resulten entretenidas e interesantes.

Estrategia de Atención Logopédica

Objetivo general: Corregir y/o compensar el trastorno del nivel lenguaje (retraso del lenguaje) a través de diferentes actividades que desarrollen los componentes fónico-léxico-gramatical y pragmáticos, que permiten el desarrollo integral de la personalidad del niño.

Tareas generales a desarrollar:

- 1- Estimulación del desarrollo cognitivo en relación con el desarrollo del lenguaje
- 2- Desarrollo de los componentes: fónico-léxico-gramatical y pragmático
- 3- Desarrollo de habilidades de preescritura y prelectura
- 4- Orientación a la familia y al docente

Dosificación de las temáticas a abordar en el sistema de actividades:

Actividad	Título	Objetivo
1	Pin Pón	Emitir sonidos, sílabas y palabras a través de la imitación para preparar los órganos fonoarticulatorios que intervienen en la producción del habla.
2	Dora la Exploradora	Pronunciar sílabas, palabras y oraciones con los distintos sonidos del idioma mediante un paseo por el campo.
3	Jugando a la escuelita	Incorporar nuevas palabras al vocabulario mediante la comprensión de significados a través de los juegos de roles.
4	El tren del saber	Incorporar nuevas palabras al vocabulario mediante video-juegos.
5	El payaso Plin-Plin	Nombrar objetos para el enriquecimiento del vocabulario a través del juego y la repetición de canciones.
6	Barquito de papel	Identificar y diferenciar sonidos a través de la

		actividad del juego para la estimulación de las respuestas auditivas.
7	El sombrero del mago	Describir con palabras que designan nombres, acciones y cualidades de personajes, animales y objetos mediante actividades de juego.
8	Divirtiéndonos en el mercado.	Incorporar nuevos vocablos a la comprensión de mensajes a través de la Actividad Lúdica.
9	La granja de mi casa	Pronunciar sílabas, palabras y oraciones con los distintos sonidos del idioma mediante el juego y acciones sobre los animales.
10	Las flores de mi jardín	Cumplir con órdenes sencillas mediante un paseo por el jardín y la realización de diferentes acciones prácticas y comunicativas.
11	El hombre de “La Edad de Oro”	Describir empleando frases sencillas mediante láminas, poesías y adivinanzas a nuestro José Martí.
12	Los tres cerditos	Narrar con frases sencillas mediante el empleo de secuencias de láminas de fragmentos del cuento Los tres cerditos.

CONCLUSIONES

La sistematización realizada de los fundamentos teóricos-metodológicos existentes en la fuente bibliográfica consultada acerca de la corrección y/o compensación del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual y la estrategia de atención logopédica como vía de solución.

Los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial los cuales arrojaron fortalezas y debilidades dirigidas a la corrección y/o compensación del TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje en niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual.

La estrategia de atención logopédica como vía para corregir y/o compensar el TCO del nivel lenguaje retraso del lenguaje que presentan los niños del 6 A/V con diagnóstico presuntivo de discapacidad intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

Vigotsky, L. S. (1989). *Obras completas. Tomo II*. Ciudad Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky L. S. (1989). *Obras completas. Tomo V*. Ciudad Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Travieso E. (2006). *Terminologías y conceptos en torno al proceso de estimulación temprana*. Ciudad Habana, Cuba: ISP “Enrique José Varona”, en formato digital.

Travieso, E. (2008). *Reflexiones psicopedagógicas sobre el retraso mental y su aplicación a los niños de la primera infancia*. Ciudad de La Habana, Cuba: ISP “Enrique José Varona”, en formato digital.

Travieso, E. (2008). *Un futuro de barreras*. Folleto de orientaciones a las familias de los niños con indicadores de un posible retraso mental 0 a 3 años. Ciudad de La Habana, Cuba: ISP “Enrique José Varona”, en formato digital.

Borges, S. (2006). *La atención integral a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias intelectuales*. Ciudad de La Habana, Cuba: CELAEE.

Borges, S. (2006). *La atención integral a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias intelectuales*. Ciudad de La Habana, Cuba: CELAEE.

Bueno, M. et al. (1990). *Deficiencia Mental, Volumen I*. Barcelona, España: Ed. Espaxs.

Cobas, C.L. y García, A. (2013). *El Logopeda en la institución educativa*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Chkout, T. et al. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

De la Osa J. A. (S.f.). *Retraso del lenguaje*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e.

Fernández, G. (2008). *La atención logopédica en la edad infantil*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Fernández, G. y Rodríguez, X. (2012). *Logopedia I parte*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Fernández, G. y Rodríguez, X. (2012). *Logopedia II parte*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

García, M. T. (1992). La compensación en niños con deficiencias. En Revista La Voz, No.3, República Dominicana.

López, R. (2002). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

López, R. et al. (2006). *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

CONCEPCIÓN TEÓRICO - METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS CIENTÍFICOS EN ESCOLARES SORDOS DE SEGUNDO CICLO

Autores: DrC. Héctor Saavedra González, hectors@unah.edu.cu
MSc. Acralys Navarro Gómez, acralysng@nauta.cu

Universidad Agraria de la Habana

RESUMEN

La educación bilingüe de los escolares sordos abre nuevas perspectivas para su desarrollo intelectual. En este sentido, le deben acompañar formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos científicos adaptadas a las nuevas condiciones socio-lingüísticas y didácticas del contexto en la escuela especial. La presente investigación se sustenta, desde la sistematización de referentes teóricos y metodológicos que revelan la naturaleza compleja de este proceso, al estar mediado por la interacción entre la lengua de señas cubana, las habilidades desarrolladas en la segunda lengua, las acciones didácticas de los docentes en los diferentes momentos de la actividad ante el aprendizaje de los conceptos científicos. Para el diagnóstico actual se estudiaron diferentes grupos de sujetos a los que se les aplicaron métodos e instrumentos que permitieron comprobar la magnitud de las manifestaciones del problema en la práctica. Ello condujo a la elaboración de una propuesta que concibe la integración de los fundamentos: filosóficos, psicológicos, neurobiológicos, pedagógicos, didácticos y lingüísticos que confluyen en un núcleo teórico – metodológico. Se proponen además acciones didáctico-metodológicas para los docentes. La validez de la concepción se determina, a partir de la triangulación metodológica de los resultados de la consulta a especialistas y la sistematización de experiencias vividas.

Palabras claves: conceptos científicos, escolares sordos, educación bilingüe, proceso enseñanza - aprendizaje

THEORETICAL - METHODOLOGICAL CONCEPTION FOR THE TEACHING PROCESS - LEARNING THE SCIENTIFIC CONCEPTS IN SCHOOLS SECOND CYCLE SCHOOLS

SUMMARY

The bilingual education for deaf children opens up new perspectives for their intellectual development. In this sense, they must be accompanied by ways of conceiving the

teaching-learning process of scientific concepts adapted to the new socio-linguistic and didactic conditions of the context in the special school for deaf children. This research is based on the systematization of theoretical and methodological references that reveal the complex nature of this process, as it is mediated by the interaction between the Cuban Sign Language, the skills developed in the second language and the teaching actions of teachers in different moments of the activity before the learning of the scientific concepts. For the current diagnosis, different groups of subjects were studied, to whom methods and instruments were applied that allowed to verify the magnitude of the manifestations of the problem in practice. This led to the elaboration of a proposal that conceives the integration of the fundamentals: philosophical, psychological, neurobiological, pedagogical, didactic and linguistic that converge in a theoretical - methodological nucleus. Didactic-methodological actions are also proposed for teachers. The validity of the conception is determined, based on the methodological triangulation of the results of the consultation of specialists and the systematization of lived experiences among others scientific methods.

Keywords: scientific concepts, deaf schoolchildren, bilingual education, teaching - learning process

INTRODUCCIÓN

Entre los grupos de personas que presentan necesidades educativas especiales que impactan directamente en su desarrollo cultural y científico - técnico se encuentran los escolares sordos, quienes se insertan en un mundo mayoritariamente de oyentes. El lenguaje oral constituye la vía fundamental de aprendizaje de la cultura desde las primeras edades y para el cual el niño/a sordo se encuentra inhabilitado

La educación de los escolares sordos a lo largo de su historia ha estado cargada de contradicciones entre la manera en que se establece y desarrolla la comunicación y el logro de un aprendizaje de calidad que le permita el acceso pleno a la cultura y una verdadera inserción social. Lo que ha resultado en el empleo de diferentes métodos o tendencias en la educación del sordo tan diversas como: el oralismo, gestualismo, comunicación bimodal, comunicación total y recientemente el bilingüismo.

La educación bilingüe de escolares sordos se presenta como “un bilingüismo construido”, que no se manifiesta de manera totalmente espontánea como pudiera pensarse en los escolares oyentes expuestos a dos lenguas; éste debe ser sostenido a largo plazo, es decir, que constituye un estado lingüístico en el que permanece un

escolar sordo durante su ciclo de vida, el cual le permite identificarse como miembro de una comunidad minoritaria” (Ramírez, P.1995).

Sin embargo, aun cuando el modelo se acerca más a la naturaleza lingüística y del pensamiento de los escolares sordos todavía persisten insuficiencias en el aprendizaje escolar y en la continuidad de estudios de estos escolares en los niveles medio, medio superior y superior a causa de su pobre preparación intelectual para enfrentar el aprendizaje de los niveles superiores de la educación. Según revela el consejo científico de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba.

Para el aprendizaje escolar la formación y desarrollo de conceptos, constituye un elemento decisivo y tiene sus inicios con la formación inicial de los niños desde las primeras edades. Los conceptos, vistos como los conocimientos acerca de los rasgos generales y esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad que son fijados mediante las palabras (Vigotski, 1983). Los que adquieren una nueva dimensión especial cuando son aprendidos a través de la comunicación en lengua de señas para el caso particular de los escolares sordos.

Psicólogos, neurólogos, pedagogos y lingüistas desde muchas latitudes y orientaciones filosóficas diferentes han aportado criterios importantes al tema del aprendizaje en los sordos a través de su lengua natural. Al hablar propiamente de los conceptos se puede afirmar que “un concepto no se forma a través de asociaciones, sino por medio de una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales se combinan y son guiadas por el uso de las palabras para centrar la atención y abstraer ciertos rasgos sintetizándolos y simbolizándolos (Vigotski, 1983).

En los escolares sordos, que asisten a la escuela especial para sordos e hipoacúsicos, es común apreciar el desarrollo alcanzado por los conceptos cotidianos o comunes; pues se les ve dialogando entre ellos y con los docentes: aplican estos conocimientos a situaciones de la actividad práctica durante el juego o en las clases. Sin embargo, al realizar tareas intelectuales de un nivel mayor de complejidad, por su carácter de abstracción, fracasan y pasan largas horas en el intento de comprender la tarea y, en muchos casos, la abandonan.

Estos aspectos sintetizan la diferencia entre el aprendizaje de conceptos cotidianos y otros de tipo científico, que deben ser aprendidos por el escolar sordo en el contexto escolar, fundamentalmente, desde la clase como parte del proceso enseñanza - aprendizaje.

Los conceptos científicos entonces van a formarse al reconocer lo que ha establecido la ciencia y que se corresponde con las leyes objetivas descubiertas por ella y aprenderlos significa conocer las características de los objetos y fenómenos de la realidad al utilizarlos en la práctica. En esta dirección, los niños sordos del segundo ciclo de la escuela para sordos se encuentran en un momento muy importante, por su edad, para la formación y desarrollo de los conceptos científicos, proceso que sucede en el contexto bilingüe actual de la escuela especial donde tiene lugar el proceso enseñanza - aprendizaje.

La experiencia del autor en dieciocho años de docencia en la formación de maestros para la educación especial y en la investigación sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de conceptos en escolares con necesidades educativas especiales. Unido a la práctica en la enseñanza de la matemática durante la alfabetización de personas sordas en los años precedentes, así como la sistematización de investigaciones anteriores que penetran en las particularidades del contexto de la formación y desarrollo del escolar sordo como persona bilingüe, le permite relacionar algunos aspectos aún no resueltos respecto al proceso enseñanza - aprendizaje de conceptos científicos con estos escolares.

- En los escolares sordos de segundo ciclo aún se presentan dificultades en la comprensión, la lectura y la redacción del español, hecho que limita el aprendizaje de los conceptos científicos desde los contenidos curriculares apoyados en la segunda lengua.
- Existen carencias en la lengua de señas cubanas como una lengua joven para expresar conceptos científicos de mayor nivel de abstracción que necesitan tratamiento distintivo en el proceso enseñanza - aprendizaje de la escuela especial para sordos.
- Existen insuficiencias en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje el cual transcurre fundamentalmente en la comunicación en lengua de señas cubanas sin

tener precisado aún todos los elementos pedagógicos y didácticos para desarrollarlo con éxito que como consecuencia provoca la poca solidez en los conocimientos de los escolares sordos.

Por ello, se expresa la contradicción existente entre la necesidad de que los escolares sordos aprendan los conceptos científicos que se trabajan en las diferentes asignaturas dentro proceso enseñanza-aprendizaje y la falta de una concepción en la teoría y la metodología que lo permita.

A partir de ello se propone el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al aprendizaje de los conceptos científicos en los escolares sordos de segundo ciclo en el modelo bilingüe actual?

Se toma como **objetivo**: Proponer una concepción teórico - metodológica para el aprendizaje de los conceptos científicos en los escolares sordos de segundo ciclo de la escuela especial.

El curso de la investigación llevó al uso de métodos de investigación de carácter teóricos, empíricos y matemáticos estadísticos en los diferentes momentos del proceso. Partiendo de una concepción dialéctica-materialista del proceso de investigación.

La investigación del curso histórico y lógico en los métodos educativos en la educación de los escolares sordos exacerbó las discrepancias entre los métodos orales y los gestuales. Se destaca la asunción de la tendencia bilingüe como forma que permite el desarrollo cultural y cognitivo de la persona sorda y al respecto se refiere.

La educación bilingüe es un reflejo cristalino de una situación y una condición socio – lingüística de los propios sordos; un reflejo coherente que tiene que encontrar sus modelos pedagógicos adecuados. La escuela bilingüe debería encontrar en ese reflejo el modo de crear y profundizar, en forma masiva, las condiciones de acceso a la lengua de señas y a la segunda lengua, a la identidad personal y social, a la información significativa, al mundo del trabajo y a la cultura de los sordos (SKliar, 2000)

En la caracterización del proceso enseñanza aprendizaje en el modelo bilingüe, se aprecia la distinción que se le otorga a la lengua de señas cubana como lengua materna de la persona sorda y el español en sus variantes oral o escrito como segunda

lengua. Esta posición pone al escolar sordo de persona deficiente para el desarrollo del lenguaje en una persona potencialmente bilingüe.

El análisis y la sistematización de los referentes teóricos condujeron a plantear el aprendizaje como actividad social y no únicamente como proceso de realización individual. Este va a ser entendido como una actividad de reproducción y producción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción primeramente, y de conjunto en la escuela, las bases del conocimiento científico en condiciones de orientación e interacción social (Silvestre, y Zilberstein, 2000; Castellanos, 2002).

Antes de proseguir con las características del proceso enseñanza-aprendizaje, es importante resaltar algunas de las características de este proceso en el segundo ciclo de la escuela especial bilingüe para sordos. Los escolares sordos en el modelo bilingüe cubano permanecen en el segundo ciclo con edades que oscilan entre los 12 y 15 años, marcados por el inicio de la adolescencia, en la que se dan cambios significativos en la forma de operar con conceptos y en los procesos psicológicos y biológicos, en general.

La asimilación consciente de un sistema de conceptos que comienza a producirse a partir del quinto grado, así como las exigencias más elevadas que plantea la enseñanza media, conducen al surgimiento, en la adolescencia, del pensamiento conceptual teórico.

Este pensamiento, que Rubinstein (1989) denominó raciocinio teórico de conceptos SUMMARYos, permite al adolescente realizar reflexiones basadas en conceptos, elaborar hipótesis como juicios enunciados verbalmente, los cuales puede comprobar y demostrar a través de un proceso deductivo, de lo general a lo particular.

Por largo tiempo, se mantienen en los niños sordos las dificultades en el tránsito de las operaciones concretas hacia las operaciones solo mentales, y viceversas, estas dificultades han estado relacionadas a las insuficiencias en el desarrollo del lenguaje, desde la postura oralista. Sin embargo, al tener la lengua de señas, como lengua primera para el aprendizaje escolar este fundamento habría que repensarlo; y ver donde se encuentran las nuevas debilidades: si son propias del desarrollo del

pensamiento y su relación con el lenguaje, o son en las posibilidades de trabajo con la lengua, en particular, con que opera ese pensamiento.

Para Marchessi (1987, citado por Martin, 2000), la tesis de que los sordos adolescentes presentan un mayor retraso en el periodo de la lógica formal, en relación con los oyentes no está tan clara, puesto que el adolescente sordo tiene cierto nivel de lenguaje bien oral o signado que le facilita el pensamiento proposicional. En este sentido, Furth (1966) recogía que el fracaso de los sordos en la solución de tareas formales no está tanto en su probable déficit de lenguaje; sino en su insuficiencia experiencial.

La lógica del proceso de búsqueda y reflexión teórica condujo a las posiciones del enfoque Histórico Cultural de Vigotski y sus seguidores respecto a las condiciones, para el aprendizaje de los conceptos científicos y las pautas para un aprendizaje desarrollador, en el proceso enseñanza-aprendizaje del contexto de la escuela especial para sordos.

Los conceptos científicos, entonces, van a formarse al reconocer lo que ha establecido la ciencia y que se corresponde con las leyes objetivas descubiertas por ella y aprenderlos significa conocer las características de los objetos y fenómenos de la realidad, al utilizarlos en la práctica.

El concepto se forma en relación con una determinada tarea o necesidad que surge en el pensamiento con relación a la comprensión o la comunicación de alguna tarea o instrucción; cuya realización resulta imposible sin la formación del concepto (Vigotsky, 1966).

Entonces, el aprendizaje de un concepto, desde la concepción Histórico Cultural, no va a ser una transmisión simple de conocimientos del adulto al niño; sino un proceso complicado que depende de la experiencia anterior, de los conocimientos que ya se tenían, de la actividad que se realiza en el proceso de asimilación de las operaciones mentales durante el proceso educativo.

La contradicción entre el desarrollo tardío del concepto y el desarrollo temprano de la comprensión verbal se resuelve en el pseudoconcepto como forma de pensamiento complejo que posibilita la comprensión de la coincidencia del pensamiento del niño y del adulto. Al respecto, planteó Vigotsky sobre los niños “sordomudos”. “El lenguaje de

los niños sordomudos proporciona un ejemplo especialmente interesante de pensamiento en complejos, porque en su caso está ausente el factor principal en la formación de los pseudoconceptos infantiles” (Vigotski. 1989, p.23).

La formación del concepto o la adquisición del significado por parte de las palabras o de las señas, es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen y se combinan de un modo especial las formas intelectuales básicas. El nuevo uso significativo de la palabra (seña), es decir, su utilización como medio de formación de los conceptos, es la causa psicológica inmediata del radical cambio intelectual que tiene lugar en la transición entre la edad infantil y la adolescencia. Lo que hace posible que aparezcan los conceptos de tipo científico.

Los conceptos científicos se encuentran en la intersección de los procesos de desarrollo de los conceptos cotidianos o espontáneos y de aquellos otros procesos lógicos que son inducidos y regulados por la acción didáctica, originaria de los procesos psicológicos superiores (Aldama, 2002).

En tanto, el aprendizaje de un concepto científico exige desencadenar mecanismos cualitativamente diferentes que van más allá de la asociación psicomotora o verbal. Implica, de hecho, un proceso de comprensión gradual donde el sujeto debe establecer explícita e intencionalmente relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información ofrecida por el profesor, reestructurarlos y aplicarlos a diferentes situaciones, con vistas a lograr su plena generalización.

Todo consiste en ver que la formación de los conceptos científicos, del mismo modo que los cotidianos, no termina, sino que sólo comienza en el momento en que el niño asimila por primera vez el significado o el término nuevo, portador del concepto científico. Esta es la ley general de desarrollo del significado de las palabras, a la que se subordina tanto el desarrollo de los conceptos cotidianos como el desarrollo de los conceptos científicos.

Estos procesos de formación intra-psíquica solo son posibles a través de las relaciones sociales representadas, reguladas y orientadas culturalmente, donde el que enseña a “el otro social” desempeña un rol central. El concepto surge como modelo de proceso

orientado hacia un fin determinado, compuesto por operaciones, cuya función es servir de medios para resolver una tarea principal.

Los elementos teóricos sistematizados permitieron la operacionalización de la variable **aprendizaje de conceptos científicos en los escolares sordos que cursan el segundo ciclo en el modelo bilingüe actual**, la cual fue sometida a un proceso riguroso de teorización en el capítulo anterior, y de discusión con los docentes sordos y oyentes implicados, en el proceso en etapas posteriores.

Se establecen dos dimensiones con sus respectivos indicadores: cognitiva instrumental y dirección del proceso enseñanza aprendizaje en los escolares y docentes de la escuela especial para sordos e hipoacúsicos René Vilches Rojas donde se realizó la investigación. De este diagnóstico se desprenden las siguientes conclusiones:

- Las caracterizaciones psicopedagógicas analizados, las clases observadas, el paradigma de producción de palabras, la prueba pedagógica y encuestas realizadas a los docentes demostraron las limitaciones para contribuir al desarrollo de los conceptos científicos de los escolares sordos de segundo ciclo en la escuela especial.

Se aprecia insuficiencias en el uso de la vía deductiva en la enseñanza de conceptos, con su correspondiente definición en LS y la poca presencia de una base de orientación completa, que sea capaz de fomentar el desarrollo del pensamiento teórico, apoyado en la explotación analizadores conservados, a partir de procedimientos que activen sistemas funcionales diferentes, en el proceso aprendizaje de los conceptos científicos.

- Se significa como no se considera suficiente el desarrollo de la lengua materna (LSC) para el aprendizaje de los conceptos científicos. Pues ello es condición necesaria, pero no suficiente. A esta, le deben acompañar procedimientos didácticos, que desarrollen el pensamiento teórico, como las generalizaciones y otros, que exploten los conocimientos previos, al tratar nuevos conceptos que, en no pocas ocasiones, no tienen un correlato en lengua de señas.

- Que un análisis del aprendizaje de conceptos científicos implica el desarrollo cognitivo del escolar en el que se incluye: el apoyo en otros conceptos cotidianos y científicos, con su correspondiente diagnóstico, por parte del docente. El desarrollo de la lengua de señas como instrumento del pensamiento, que permita el desarrollo de otras funciones psicológicas superiores, es tomado muy en cuenta en el proceso enseñanza aprendizaje.
- El apoyo en los conocimientos sensoriales y vivenciales manifestados en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo requiere diversificarse y potenciarse para contribuir al aprendizaje de los conceptos científicos en escolares sordos, con la adecuada estructuración de las ayudas en el proceso de la actividad y la comunicación durante la clase.

La sistematización teórica realizada por el autor y los resultados del diagnóstico del aprendizaje de conceptos científicos en los escolares sordos de segundo ciclo en la escuela René Vilches Rojas justifica la elaboración de una concepción teórico-metodológica para contribuir al aprendizaje de tales conceptos.

Se asume que la concepción teórica - metodológica incluye un sistema de ideas básicas relacionadas entre sí y sus respectivas deducciones metodológicas, en este caso realizado en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje de los conceptos científicos en escolares sordos de segundo ciclo. Su proposición tiene como objetivo principal contribuir a mejorar el aprendizaje de conceptos científicos en los escolares sordos, lo que pudiera repercutir en el tránsito de estos hacia niveles educativos superiores.

La concepción teórico-metodológica para contribuir al aprendizaje de los conceptos científicos de los escolares sordos de segundo ciclo toma como base fundamentos: filosóficos, neurológicos, psicológicos, sociológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos, de los cuales se deducen las ideas básicas, que han de ser explicadas, y que es posible articular en las prácticas pedagógicas en la escuela para niños sordos, en el modelo bilingüe actual.

El fundamento *filosófico* guarda relación con los postulados generales de la filosofía de la educación, que parten de un enfoque optimista sobre las posibilidades de desarrollo

de los niños, particularmente, de aquellos con necesidades educativas especiales, ante el hecho de constituir los escolares sordos una diversidad social, comunicativa y cultural.

Se asume la existencia de un *fundamento* biológico y *neurológico* que tiene expresión en el desarrollo de la Neurociencia Cognitiva, la que penetra en la estructura y funcionalidad del cerebro humano y encuentra en la educación un amplio escenario de aplicación. La neurociencia educacional constituye un marco conceptual que puede ofrecer detalles en el entendimiento de como el cerebro construye el sistema de cognición desde las diferentes entradas sensoriales (Goswami, 2008).

El fundamento *psicológico* se revela atendiendo a los presupuestos de la escuela histórico - cultural que comprende al hombre como una unidad bio-psico-social, donde lo biológico se considera premisas para el desarrollo. Por tanto, se aprecia el desarrollo, fundamentalmente, como consecuencia de la interacción de los individuos con otros más capaces durante la actividad y la comunicación en el proceso de socialización de la cultura. Plantean la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, con sus implicaciones en el área del aprendizaje, y para la conformación de la personalidad.

Destacan también, la importancia de los mediadores y entre ellos el mediador signo, fundamentalmente la palabra, o seña para el caso del escolar sordo en el que converge el significado y el sentido. Por tanto, se impone considerar en la explicación del aprendizaje el papel de los mediadores anátomo-fisiológicos, instrumentales y sociales (Morenza, 1998).

Otros seguidores y continuadores de la obra de L.S Vigostki, en particular, Galperin (1979) y Talizina (1985) conceden gran importancia a la base orientadora de la acción, como premisa para la formación de conceptos y el desarrollo de habilidades. En este enfoque, se establece que la asimilación se produce mediante la formación de acciones mentales, que se obtienen como transición de formas externas a internas, lo cual conduce a la asimilación de los conceptos. Este proceso se desarrolla en los momentos de orientación ejecución y control de la actividad.

Desde una posición electiva de las ciencias, se asume, además, que en la psicología cognitiva se revelan teorías científicas, relacionadas con la memoria semántica y su

participación en los procesos de aprendizaje de conceptos, los que involucran relaciones de tipo intra e inter - conceptual que determinan las estructuras del conocimiento, y que permiten de alguna forma inferir su organización, lo que brinda oportunidades para el proceso enseñanza-aprendizaje de los conceptos científicos en los escolares sordos.

El fundamento lingüístico se expresa en el hecho de que esta ciencia ha demostrado que las lenguas de signos son lenguas tan completas y ricas como las lenguas orales, y que las comunidades sordas comparten, además, de una lengua, valores culturales y modos de socialización propios (Stokoe, 1980).

El bilingüismo en el niño sordo debe contribuir al desarrollo de las capacidades metacognitivas y metalingüísticas. Constituye la base, como experiencia previa en una lengua, para luego sobre ella construir la segunda lengua, brindándole al sordo las herramientas heurísticas necesarias para la búsqueda, organización de los datos lingüísticos y el conocimiento (Rodríguez, 2005).

El fundamento *pedagógico* tiene en cuenta todo el sistema de influencias educativas en función del desarrollo y de la formación de la personalidad de los escolares sordos en general. Un elemento importante a considerar es el diagnóstico psicopedagógico del escolar y su conocimiento, por parte del maestro, para la dirección efectiva del proceso enseñanza – aprendizaje, en la clase como actividad fundamental del proceso docente. Las relaciones en el aula y las influencias de la relación familia-escuela- comunidad sorda en el aprendizaje de los escolares.

Ello supone el conocimiento del desarrollo de las habilidades lingüísticas (lengua de señas, español escrito y lectura labio-facial) y el desarrollo cognitivo del escolar demostrado en el nivel de asimilación de los conocimientos, hábitos y habilidades típicos para la edad. Así como también, el diagnóstico de las potencialidades y necesidades en el aprendizaje y en el desarrollo general los que se apoya en la caracterización de los contextos familiares y socio culturales del escolar.

Entre los fundamentos *didácticos*, se asume que la buena enseñanza es aquella que guía al desarrollo, cuando esta se realiza sobre la zona de desarrollo próximo. (ZDP).

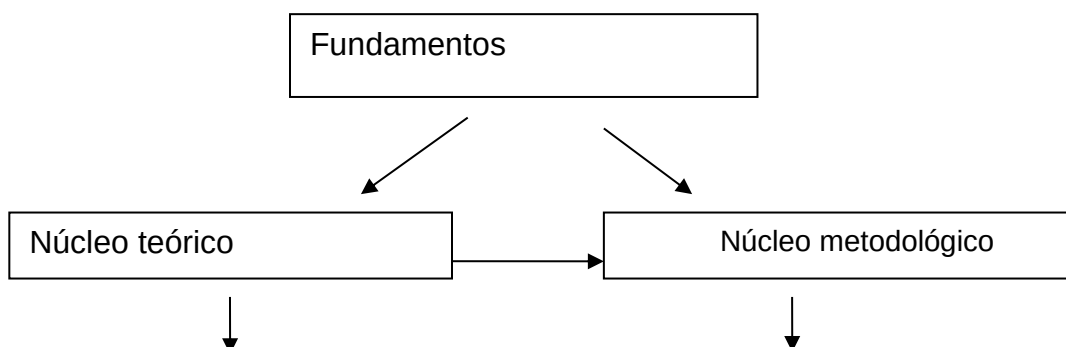
Conocer de manera integral al alumno, sus logros y posibilidades, para determinar cómo proceder se convierte en un principio inalterable.

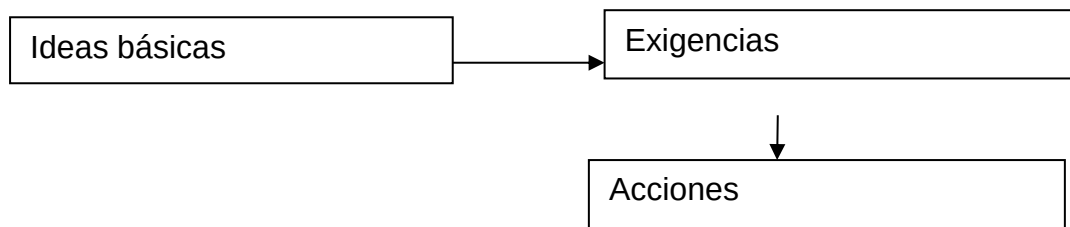
El proceso de elaboración de la concepción teórico- metodológico permitió identificar dos núcleos fundamentales: uno teórico y otro metodológico deducido del primero. En el **núcleo teórico** se manifiestan ideas centrales que emanan fundamentalmente de las bases tomadas de la psicología, la lingüística y la didáctica, que ponderan el papel principal del aprendizaje y de la enseñanza en su relación con el desarrollo enfocadas desde lo histórico -cultural.

Se tienen en cuenta también posiciones de la psicología cognitiva de orientación marxista que denotan la pertinencia de la memoria semántica para los procesos de aprendizaje (Morenza, 2000) y la teoría del aprendizaje desarrollador desarrollada por investigadores cubanos a principios de este siglo (Rico, Silvestre, Zilberstein, Castellanos y otros, 2001) los que pueden ser comprendidos y aplicados por los maestros de la escuela especial para sordos en las condiciones del modelo bilingüe actual.

Mientras en el **núcleo metodológico** se deducen las exigencias generales identificadas a partir del marco teórico conceptual identificado para el proceso enseñanza-aprendizaje de conceptos de tipo científico en el contexto de la educación bilingüe para los escolares sordos del segundo ciclo, las recomendaciones metodológicas dirigida a los maestros de escolares sordos, y las acciones que se proponen para la formación inicial de maestros, la superación y el trabajo metodológico de la escuela para niños sordos.

El siguiente esquema precisa las relaciones en la concepción que se presenta.





Ideas principales básicas de la concepción:

1. El aprendizaje de conceptos científicos en el proceso enseñanza aprendizaje con los escolares sordos es un proceso activo que requiere del apoyo en otros conceptos construidos, fundamentalmente, en su lengua materna. Con la participación de las representaciones sensorio-motoras y de las funciones psicológicas superiores en su unidad con lo afectivo-volitivo para llegar a la aplicación del concepto.
2. El camino para el aprendizaje de los conceptos científicos se revela y enmarca en el tránsito desde lo SUMMARYo hacia lo concreto.
3. El aprendizaje de los conceptos científicos por los escolares sordos no se produce fuera de la zona de desarrollo próximo y es un proceso mediado por las habilidades lingüísticas que posee en su lengua materna y el español como segunda lengua.
4. Aprender los conceptos científicos en los escolares sordos durante el proceso enseñanza-aprendizaje requiere del apoyo en las diferentes entradas sensoriales (analizadores conservados) y de la integración de la información a partir de diferentes sistemas funcionales.

Cualquier exigencia que se proponga debe respetar la realidad bilingüe y bicultural del escolar sordo a la vez que desarrolle una posición activa en la búsqueda del conocimiento y su interacción consciente con este a un nivel teórico que tenga en cuenta sus opiniones e intereses.

La dirección del proceso enseñanza-aprendizaje toma como base los postulados del enfoque histórico-cultural, la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza así como los criterios sobre la participación de la memoria semántica en los fundamentos filosóficos,

sociológicos, psicológicos, neurológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos de la concepción teórico- metodológica que se presenta.

Exigencias

- Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por los escolares sordos, al tener en cuenta las acciones a realizar por este y el maestro en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- El uso de la base orientadora de la actividad del tercer tipo aquella, que no es solo aplicable a un objeto en concreto, y que trata de forma global, la situación para que luego pueda ser trasladada a otro caso particular.
- Utilizar de manera priorizada la vía deductiva para el aprendizaje de los conceptos científicos.
- El trabajo con la definición del concepto fundamentalmente en lengua de señas como resultado del trabajo verbal, al relacionarse lingüísticamente con el concepto primariamente, y entonces, en un proceso de deducción, asociarlos a las representaciones sensoriales, que ya se tenían, al relacionarlo con los símbolos lingüísticos de los otros conceptos que contiene.
- Identificación de relaciones intra e inter conceptuales en el conocimiento previo y posterior de los escolares sordos al aprender los conceptos científicos.
- El tránsito por los diferentes niveles de ayuda a partir de considerar el conocimiento del maestro acerca de las habilidades lingüísticas de los escolares, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y las habilidades desarrolladas.
- El trabajo colectivo en la solución de tareas de aprendizaje, como parte de las ayudas que permitan la aplicación del concepto científico.
- El apoyo constante en los analizadores conservados (uso de esquemas, videos, etc.) para el necesario trabajo correctivo compensatorio.

Las ideas básicas y exigencias se socializaron en el marco del trabajo metodológico de la escuela para sordos. En este proceso, los docentes oyentes usuarios de la lengua de señas como segunda lengua para el trabajo en clases con niños sordos y otros docentes sordos manifestaron la pertinencia de tales ideas básicas. El trabajo unido permitió perfeccionar el contenido de las ideas y exigencias lo que sugiere implicaciones directas para la incorporación estos conocimientos en la superación y la formación docente de los maestros de la educación especial para sordos.

La propuesta fue sometida al criterio de especialistas los cuales manifestaron su satisfacción con los elementos que contiene y la necesidad de realizar tal propuesta en los marcos de la educación bilingüe después de casi una década de aplicado el modelo.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica y metodológica acerca del aprendizaje de conceptos científicos en los escolares sordos en el modelo bilingüe actual a partir de los resultados también del diagnóstico permite plantear: que este nuevo modelo otorga mayores oportunidades para el desarrollo del pensamiento del escolar sordo.

Sin embargo, la propia naturaleza de los procesos implicados en el aprendizaje de los conceptos científicos requiere de la acción didáctica del docente que reconozca: **primero** la importancia del desarrollo lingüístico del escolar en unión al desarrollo de las funciones psicológicas superiores; **segundo**, la necesidad de plantearle tareas docentes que requieran vías deductivas y de aplicación de la solución a partir de prever las ayudas necesarias en los diferentes momento del PEA. **Tercero**, provocar las diferentes entradas sensoriales del información a manera de explotar los analizadores conservados en el necesario trabajo correctivo y compensatorio. Y en **cuarto**, y no menos importante, que este proceso es un proceso que requiere de la creatividad del maestro y la participación activa del escolar, para significar el nuevo material de aprendizaje.

La concepción teórica-metodológica fue valorada como muy adecuada por los expertos y por los usuarios, tanto sordos como oyentes y las experiencias vividas, durante su puesta en práctica permitieron valorar su validez.

BIBLIOGRAFÍA

Azcoaga, J. E. (2003). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Bolaños, L. (2011). *La construcción de textos escritos en español como segunda lengua de los escolares que cursan el primer grado*. Tesis de Doctorado. S/l: S/e.

Castellanos, R. M. (1989). *La preparación verbal de los niños sordos para el 1er grado*. Tesis de Doctorado. Moscú: S/e.

Castellanos, R. M., Rodríguez, X. (2003). *Actualidad en la educación de niños sordos*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Galperin, P. Y. (1959). *Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de acciones mentales*. En *Ciencias psicológica en la URSS*. Moscú, URSS: Progreso.

Hernández, C. (2003). *Una concepción teórico metodológica para el diagnóstico del aprendizaje de conceptos en niños con discapacidad visual*. Tesis de doctorado. S/l: Se. Leontiev, A. N. (1989). *El problema de la actividad en la Psicología. Temas sobre la actividad y la comunicación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales.

Marchesi, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, España: Editorial Alianza.

Morenza P. L. (1998). *Bases teóricas del aprendizaje*. Lima, Perú: Asociación Mundial de Educación Especial.

Pozo, J.I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Rodríguez, X. (2002). El diagnóstico de la competencia comunicativa en escolares sordos desde una perspectiva bilingüe. En: Congreso "Sordos 2002". La Habana.

Rodríguez, X. (2003). *Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos*. Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Rodríguez, X. (2004). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. Ciudad de La Habana, Cuba:

Editorial Pueblo y Educación, p. 11.

Rodríguez, X. (2005). *Proyecto Educativo Modelo cubano de educación bilingüe para personas sordas*. Ciudad de la Habana, Cuba. Impresión ligera.

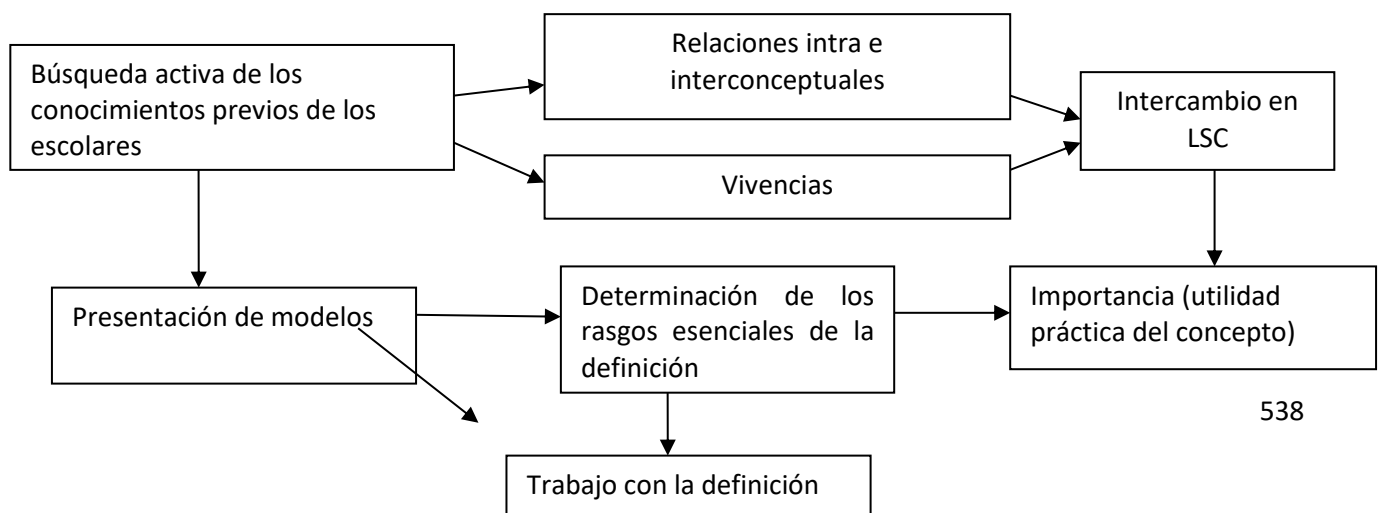
Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

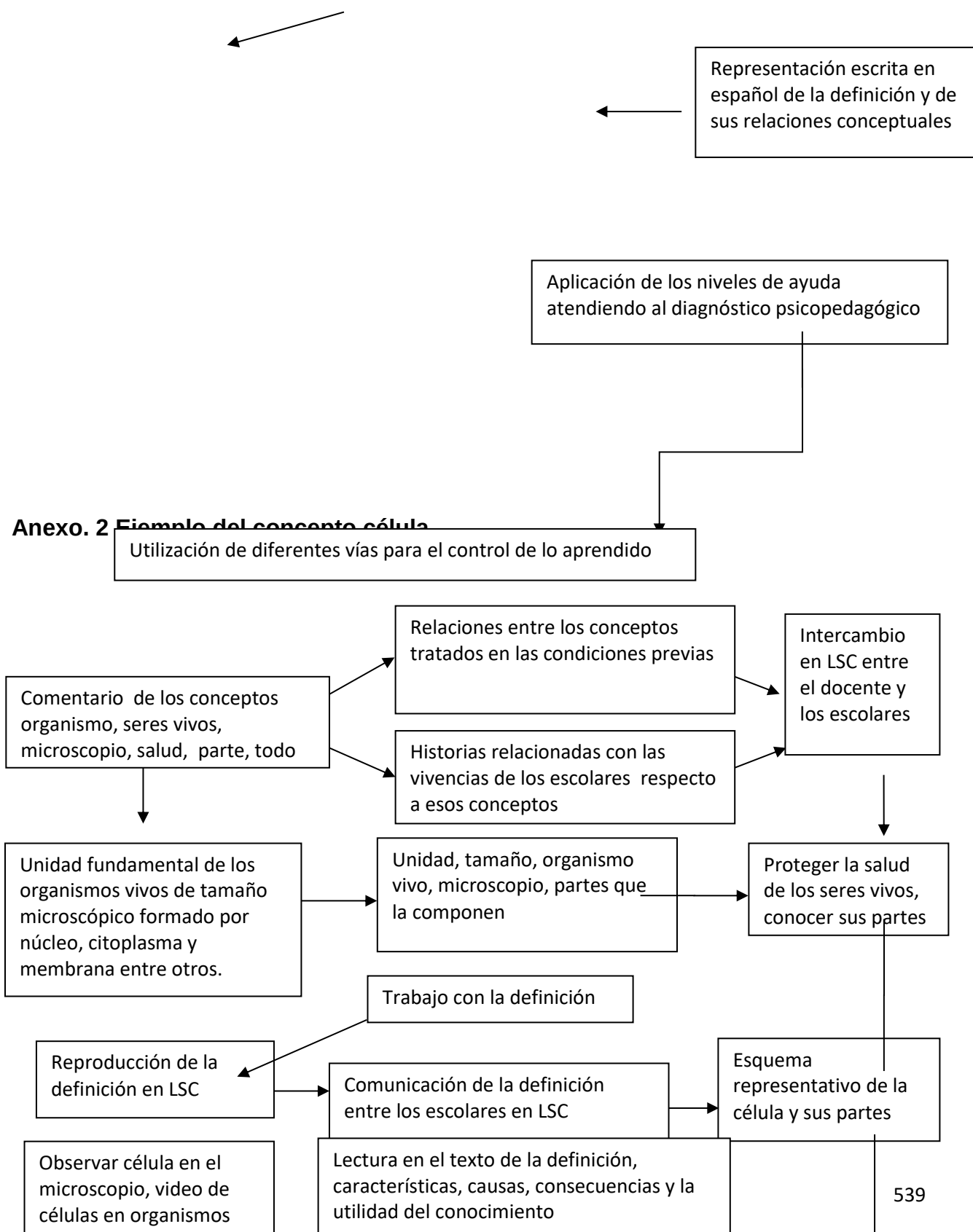
Talizina, N. (1988). *Psicologías de la enseñanza*. Moscú, URSS: Editorial Progreso.

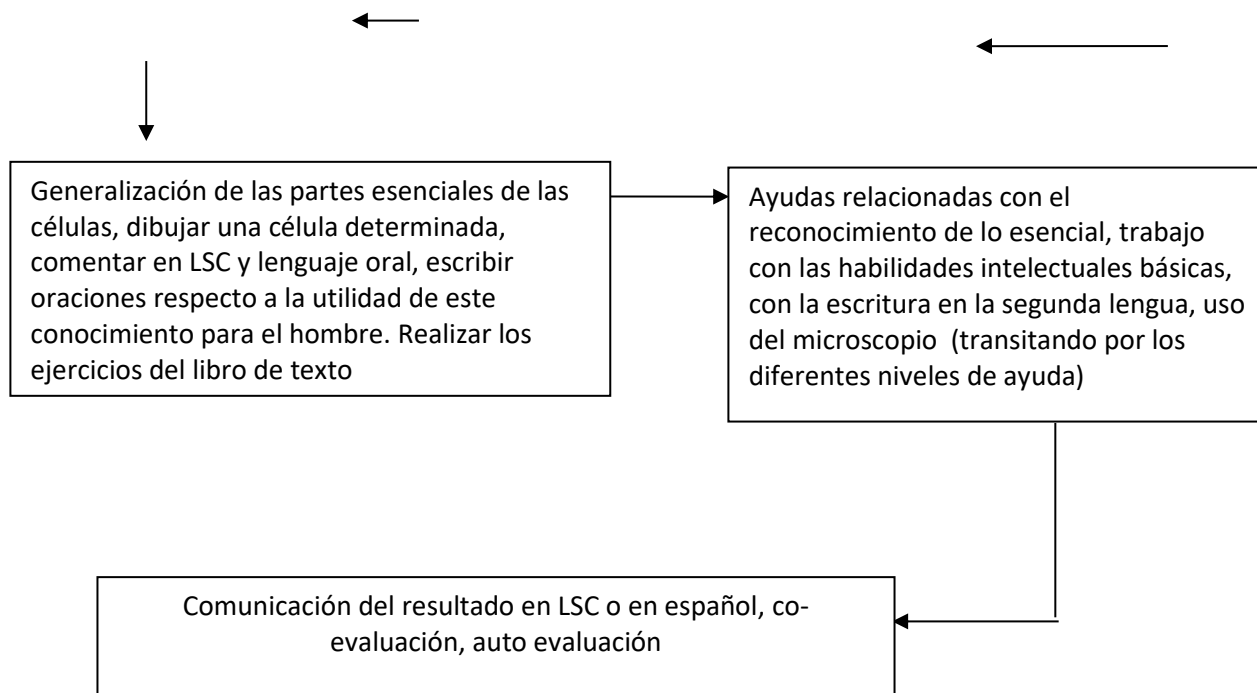
Vigotsky, L.S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Vigotsky, L.S. (1983). *Obras Completas*, Tomo I. Moscú, URSS: Editorial Pedagógica.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencia y Técnica.
- Vigotsky, L.S. (1995). *Obras Completas*, Tomo V. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Woolfolk, A. (1987). *Psicología educativa*. México: Ediciones Prentice Hall Hispanoamericano.
- Galcerán, F. (S.f). *Bilingüismo y Biculturalismo en la educación del niño sordo*. Recuperado de: <http://www.sitiodesordos.com.ar/artinteres.htm>
- Ramírez, P. (1995). Validación de un modelo bilingüe lengua manual colombiana - español para niños sordos de 0 – 5 años. Revista: *El bilingüismo de los sordos*. Vol. 1(3), Santa fe de Bogotá, p. 5.
- Skliar, C. (2003). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. En Revista Infancia y Aprendizaje, Vol.5 (15), España. 2003
- Claros, R. (2002). El desarrollo de la lectoescritura en personas sordas. En: Conferencia presentada en Calama; 2002.
- García, M. T. “La lengua de señas de los sordos” artículo en soporte digital VII Congreso latinoamericano de educación bilingüe para sordos. ISBN 959 18 0085-1
- Maldjian, B; Noguera, M. T. (2001). *Proceso de formación de conceptos en niños sordos. Categorías científicas e intuitivas. Documento de Trabajo N° 76*. Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/76_maldjian.pdf (año 2001).

Anexo 1. Proceder metodológico para el proceso de enseñanza - aprendizaje de los conceptos científicos en escolares sordos de segundo ciclo de la escuela especial







CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN CURRICULAR PARA LA HISTORIA DE CUBA EN LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA

Autores: MSc Marlies Larrazaleta González, mlg@unah.edu.cu

Dr.C. Ariel O. Ulloa Cisneros, arielo@mes.gob.cu

Universidad Agraria de la Habana.

RESUMEN

La aplicación del Plan “E” en las carreras universitarias a partir del curso 2017-2018 plantea un desafío a la evaluación curricular de la disciplina Historia de Cuba, entre otras causas por: la disminución sensible de horas lectivas, la INTRODUCCIÓN como requisito para concluir el primer año de las carreras de la Historia Básica, la concentración de asignaturas generales en el primer año de los Planes de Estudio y la concepción vigente en las Comisiones de Carreras, de considerar el diseño curricular de los Planes de Estudio del profesional en formación a partir del modelo disciplinar de

la especialidad base, limita la influencia de las disciplinas sociales en el desarrollo de valores de los estudiantes durante toda la carrera, entre ellas la Historia de Cuba, situación que fue valorada en el 7mo Congreso del PCC, en sesiones de trabajo una constante exigencia interdisciplinaria de disciplinas de Ciencias Sociales como relleno al diseño curricular. Teniendo en cuenta la estrecha relación que existe entre los planes y programas de estudio en la Educación Superior y la necesidad de fortalecer la pertinencia, lo que significa mejorar la respuesta a las necesidades de la sociedad, se ha desarrollado una Concepción de Evaluación Curricular para la disciplina de Historia de Cuba que parte de los criterios que regulan y sistematizan todo el proceso y explica la relación entre categorías y configuraciones didácticas que garantizan la conducción del mismo con un enfoque holístico y la concatenación de la carrera y todos sus componentes.

Palabras clave: Concepción Curricular, Evaluación curricular, Perfeccionamiento.

CONCEPTION OF CURRICULAR EVALUATION FOR THE HISTORY OF CUBA IN THE AGRICULTURAL UNIVERSITY OF HAVANA

SUMMARY

The application of Plan "E" in university careers as of the 2017-2018 academic year poses a challenge to the curricular evaluation of the History of Cuba discipline, among other causes by: the sensitive decrease in teaching hours, the introduction as a requirement to conclude the first year of the Basic History courses, the concentration of general subjects in the first year of the Study Plans and the current conception in the Career Commissions, of considering the curricular design of the Professional Training Plans of the Based on the disciplinary model of the basic specialty, it limits the influence of social disciplines on the development of student values throughout the career, including the History of Cuba, a situation that was valued at the 7th Congress of the PCC. In work sessions, a constant interdisciplinary requirement of Social Sciences disciplines as a complement to the curricular design. Taking into account the close relationship that exists between the plans and study programs in Higher Education and the need to strengthen relevance, which means improving the response to the needs of society, a Curriculum Evaluation Conception has been developed for the discipline of History of Cuba that starts from the criteria that regulate and systematize the whole process and explains the relationship between categories and didactic configurations that guarantee the conduction of the same with a holistic approach and the concatenation of the career and all its components.

Keywords: Curricular Conception, Curricular Evaluation, Improvement

INTRODUCCIÓN

La evaluación curricular es un tema que adquiere particular interés en las últimas décadas debido a las transformaciones cada vez más constantes que se realizan en la Educación en general y en particular la Educación Superior en Cuba y el cual constituye no solo una vía para elevar el nivel de calidad de la misma sino también que como

proceso que permite a partir de los juicios de valor establecidos perfeccionar no solamente el currículo, sino también la gestión de la institución y la política educacional.

El perfeccionamiento de los currículos en la Educación Superior en el mundo y en Cuba, es un problema actual que ocupa no solo los actores vinculados a esta sino también a todos aquellos que desde diferentes actividades económicas, sociales, políticas e investigativas se insertan en este proceso.

En el VII Congreso del PCC celebrado en abril de 2016 y consecuentemente derivados de este en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución se pudo constatar dentro de otras prioridades, la necesidad de dar continuidad al perfeccionamiento de la educación y por consiguiente elevar la efectividad y el rigor del Proceso Docente Educativo(PDE) en aras de incrementar la eficiencia y eficacia del ciclo escolar, importante destacar dentro de esta política la actualización de los programas de formación e investigación en las universidades en función del desarrollo económico y social del país y de las nuevas tecnologías.

El desarrollo de la Educación Superior en Cuba se ha caracterizado por un constante y continuo perfeccionamiento, el cual tuvo su génesis desde el Triunfo de la Revolución en la Reforma Universitaria de 1962, la cual marcó pautas significativas esencialmente para la sistematización de esta práctica. A consideración del Ministerio de Educación Superior (MES) 2016, el concepto principal que se derivó del mismo fue el de perfeccionamiento continuo de los diseños y contenidos de los planes de estudio, considerando como aspectos determinantes también dentro del mismo la de:

- Satisfacer las demandas del desarrollo socioeconómico del país en cada momento.
- Valorar sistemáticamente lo mejor de las tendencias internacionales que resultara pertinente adaptar al contexto nacional en la formación de profesionales.

Proyecciones que están vigentes a partir de las diferentes políticas que se derivaron en función del perfeccionamiento del proceso de formación de los profesionales en nuestro país, enfocando la formación de pregrado en carreras de perfil amplio y hacia la solución de los problemas generales y frecuentes de la profesión.

De ahí que estas ideas se hayan mantenido como ejes fundamentales de la política educativa del país, la cual ha mantenido como principal aspiración la de mantener un modelo de universidad no solo moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, sino también una universidad integrada socialmente, comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible.

Por lo anterior el objetivo central de la ponencia es analizar los referentes teóricos en el campo de la Pedagogía y la teoría curricular sustentan la elaboración de una concepción de evaluación curricular para la disciplina de Historia de Cuba en la Universidad Agraria de la Habana (UNAH)

La dialéctico materialista como método permitió el análisis del comportamiento de la disciplina en el currículo de las carreras en la Universidad y su implementación en los diferentes Planes de Estudio, siendo de gran actualidad e importancia los procesos de evaluación asociados a este y en los diferentes niveles, los cuales se consolidan aún más en el sistema educacional cubano y, por otra parte, la importancia de formar a un profesional que esté preparado para dar respuesta a las contradictorias problemáticas del contexto en que se desempeñará.

Algunas consideraciones sobre la evaluación curricular en la Educación Superior Cubana

Los estudios realizados en las últimas décadas en el área del conocimiento de Pedagogía y en lo particular en el campo curricular, aportan valiosos referentes teóricos y metodológicos relacionados con la evaluación curricular y su concepción. No obstante, los cambios actuales en las exigencias sociales al perfil profesional, la disminución de años de estudios de las carreras universitarias, la necesidad de integración de contenidos entre disciplinas de las áreas del conocimiento de las diversas profesiones, con disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas el Marxismo y la Historia de Cuba, plantea un desafío en función de elevar la calidad del Proceso Docente Educativo(PDE) y del proceso de evaluación curricular asociado a este.

Las complejidades del mundo actual han condicionado para que de conjunto la Pedagogía y la Teoría Curricular den respuesta desde el punto de vista de organización y planificación a las exigencias antes expuestas. El currículo visto en su evolución

histórica ha sido asumido desde diferentes concepciones, sin embargo la determinación de autores de reconocerlo como un proyecto educativo hace precisamente que refleje en lo concreto las exigencias del proceso pedagógico en su conjunto, los objetivos del perfil del profesional así como los aspectos que controlan la propia dinámica del proceso y de su evaluación.

El concepto de currículo es ampliamente utilizado en la literatura especializada, en la actualidad “sus diferentes concepciones, diseño, aplicación y evaluación en la práctica escolar y universitaria han entrado a formar parte esencial de la actividad práctica y teórica de los maestros, profesores e investigadores de la educación”. (Miranda y Páez, 2002, p. 9)

Es apreciable por parte de los autores las diferentes acepciones que sobre el concepto de currículo han sido sistematizados, por ejemplo se ha constatado como contenidos de la enseñanza, como experiencia, como sistema, como disciplina, como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acciones. (Addine et al., 2003, citado por Jiménez, 2006, p. 21)

No obstante se toma como referencia la escuela cubana la cual asume el currículo como proyecto y proceso, el cual posee tres dimensiones: el diseño o planeamiento, desarrollo o implementación y evaluación (Álvarez, 1997; Addine et al., 2003).

En la literatura consultada, se coincide en que una de las concepciones más completas sobre fases y tareas del currículum es la siguiente:

- Diagnóstico de problemas y necesidades
- Modelación del Currículum
- Estructuración curricular
- Organización para la puesta en práctica
- Diseño de la evaluación curricular (Álvarez de Zayas, 1995, p. 143).

Por su importancia, y muy vinculado con el tema objeto de análisis, la última tarea precisa la autora que no es una fase en particular; que ella se efectúa durante el desarrollo del mismo, siguiendo ciertas técnicas, cuyos resultados se sistematizan para convertirlos en criterios de reorientación; que todo tipo de currículum se evalúa; y

sobresalta que: “El curriculum como proyecto no se concibe sin su evaluación” (Álvarez de Zayas, 1995, p. 144).

Para el caso particular, que ocupa la ponencia, es importante profundizar en la dimensión evaluación curricular, definición que aunque tiene sus antecedentes en la primera mitad del siglo XX, es notable considerar los aportes en la década del 40 de los clásicos Tyler y Taba los cuales enmarcados en una tendencia conductista orientaban el proceso a un fin, o sea a la satisfacción de los objetivos de la enseñanza. Autores como Cronbach (1995), Arnaz (1995) mantienen la misma posición sin embargo sostienen la importancia de la toma de decisiones para el mejoramiento del currículo.

Por su parte las venezolanas Nozenko y Fornari (1995) exponen que la evaluación curricular es un proceso inherente a la práctica curricular y para ello articulan indicadores cuali-cuantitativos con la finalidad de mejorarlo o perfeccionarlo, para Araujo y Chadwick (1998) dicha evaluación se debe concebir desde un enfoque sistémico a partir de los aspectos relacionados con el programa o el alumnado teniendo como referencia aspectos como la eficacia, eficiencia, costo y adecuación de los objetivos.

La tradición pedagógica y de estudios del currículo cubanas tiene importantes contribuciones, en este sentido se destacan autores como Álvarez de Zayas (1996), Álvarez de Zayas (1997), González (1997), Ruiz (2003), Addine (2003), sobresale entre estos la definición aportada por Miranda (2002), la cual expone respecto a la evaluación curricular que “...se diseña e instrumenta sobre la base de los presupuestos y referentes teóricos que sustentan la concepción curricular. De acuerdo con el enfoque humanista en el centro del proceso se coloca al estudiante y a los docentes” (Miranda, 2002, p. 25)

Esta definición es importante puesto que la misma tiene en cuenta la necesaria unidad y correspondencia entre la práctica educativa y la concepción del currículo que se asuma, por su parte, la autora antes mencionada destaca que este tipo de evaluación:

- Es un proceso continuo inherente al currículo.
- Sirve para recoger información en todas las etapas del proceso.
- Sirve para determinar el logro de objetivos.

- Aporta los elementos para determinar la eficacia de los recursos empleados.
- Permite tomar decisiones.
- Posibilita retroalimentar al sistema y procurar su mejoramiento.
- Se diseña e instrumenta sobre la base de los presupuestos y referentes teóricos del currículo.
- Centra su atención en los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Como se ha expuesto es amplia y diversa la literatura referente al tema, lo cual resulta evidente la complejidad de su estudio también por la variabilidad de posiciones para su fundamento, no obstante se coincide con el colectivo de autores del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) cuando refieren que la organización final que tendrá el currículo y su evaluación dependerá en gran parte de la selección del enfoque curricular, asociando también este último término a estilo o concepción curricular.

Concepción de una evaluación curricular para la disciplina de Historia de Cuba. Necesidad de un cambio

En la actualidad, el estudio de la Historia de Cuba, forma parte del modelo curricular de la enseñanza superior en todas las carreras del país, lo que contribuye al análisis crítico de los conocimientos que sustentan no solo la formación y desarrollo de la identidad y conciencia nacional de los futuros profesionales, sino también a los retos que están asociados a la continuidad, perfeccionamiento y defensa del proyecto socialista cubano.

En el Documento Base para el diseño de los planes de estudio “E”, instrumento rector que desde 2016 constituye el fundamento para su perfeccionamiento, la disciplina de Historia de Cuba se encuentra dentro de las denominadas de Formación General, en la cual se establece que:

La disciplina Historia de Cuba dota a los estudiantes de una cultura histórica sobre el proceso de formación y desarrollo de la nacionalidad, la nación y el estado nacional cubanos, como expresión de las más nobles aspiraciones de las cubanas y los cubanos de alcanzar una patria propia, soberana, independiente, humanista, justa y digna. Ello implica el abordaje multilateral de complejos

procesos que abarcan el conjunto de la vida material y espiritual de nuestro pueblo, en sus especificidades económicas, socioclasistas, étnicas, políticas, culturales e ideológicas, con énfasis en el período de la revolución en el poder, así como su interrelación con los procesos históricos internacionales, ya sea a escala global o regional, y en el contexto latinoamericano. (MES, 2016, p. 18)

Tomando en consideración las ideas antes expuestas se inició un proceso de perfeccionamiento del Plan de Estudio D en el 2016 y en su conjunto de todas las disciplinas que lo integran incluyendo la disciplina de Historia de Cuba para las diferentes modalidades de estudio (CRD, CPE, EaD) bajo los fundamentos antes mencionados.

Ello condicionó que la aplicación del Plan “E” en las carreras universitarias a partir del curso 2017-2018 planteara un desafío a la evaluación curricular de la disciplina Historia de Cuba, entre otras causas por: la disminución sensible de horas lectivas, la INTRODUCCIÓN como requisito para concluir el primer año de las carreras de la Historia de Cuba Básica, la concentración de asignaturas generales en el primer año de los Planes de Estudio y la concepción vigente en las Comisiones de Carreras, de mantener el diseño curricular de los Planes de Estudio del profesional en formación a partir del modelo disciplinar de la especialidad base lo cual limita la influencia de las disciplinas sociales en el desarrollo de valores de los estudiantes durante toda la carrera, entre ellas la Historia de Cuba.

La puesta en práctica del Plan de Estudios E en las carreras de la Universidad Agraria de la Habana implica un cambio trascendente en la concepción de la disciplina de Historia de Cuba y la necesidad de un cambio desde las siguientes ideas:

- Su contribución en la formación de un profesional capaz de responder a las exigencias del contexto cubano actual y su indisoluble correspondencia con el fin de la educación en general, la escuela cubana en particular (la Educación Superior) y los principios que sustentan el currículo.
- Estudio eficiente de las relaciones inter- transdisciplinar del Plan de estudio sustentado desde la formación de un profesional de perfil amplio.

- La necesidad de elevar la preparación del profesor desde las dimensiones docente- metodológica e investigativas para la solución de problemas que la práctica pedagógica profesional impone.

Estas razones se concretan en los documentos rectores de la Educación Superior: el Modelo del Profesional, el Plan de Estudios y los programas de disciplina de cada carrera, donde se declaran esencialmente los objetivos generales, los contenidos básicos de la disciplina y las indicaciones metodológicas generales, elementos que sirven de base para que, con flexibilidad, en cada Centro de Educación Superior (CES) se confeccionen los programas analíticos de cada asignaturas en el curso escolar correspondiente.

Una categoría de especial atención es la disciplina la cual se centra dentro del diseño curricular en un tercer nivel de concreción que como plantean Cruz y Fuentes (2002) se identifica con el diseño que va desde las disciplinas hasta los temas, por tanto en este último se delimita el contenido para el logro los objetivos en el año, disciplina, asignatura y tema. Precisamente la presente ponencia se centra en este último nivel a partir del análisis de los referentes teóricos que pueden sustentar una concepción de evaluación curricular para la disciplina de Historia de Cuba en la UNAH.

Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo. (Torres, 1994. citado por Ingver, p. 4). Según Wallerstein (1990), las disciplinas son “agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí” (Wallerstein, 1990, p. 147).

Para Álvarez de Zayas (1996), “la disciplina es aquel proceso docente-educativo que, como sistema, garantiza la formación de uno o varios objetivos del egresado y como tal expresa la integración, la sistematización vertical del proceso (Álvarez de Zayas, 1996, p.129), lo cual conlleva necesariamente su consideración partiendo del vínculo que tiene con el resto de los componentes del proceso en particular y en lo general con el currículo y su concepción.

Ello implica que una disciplina como Historia de Cuba debe lograr que el futuro profesional sea capaz de dar solución a los problemas de la producción y los servicios que se presentan, asimilar los cambios de la Revolución Cultural en sentido amplio y desenvolverse según las exigencias del desarrollo de la sociedad” (Miranda. y Páez, 2002, p. 25)

Conforme a lo descrito con anterioridad es necesario destacar que ese proceso de evaluación curricular y por ende su concepción para el caso de la disciplina de Historia de Cuba esté en correspondencia con los fundamentos teóricos del modelo utilizado, el perfil de egreso y los objetivos previstos, en el marco del contexto social, económico y político en el cual se inserta nacional y (o) regional. Ello implica el modelo que se asume para tal fin debido a que la construcción de un modelo, responde a la lógica del método de la modelación, que imita el proceso del conocimiento dialéctico marxista, y cobra su valor metodológico precisamente al hacer consciente este proceso (Alonso y Baeza, 1996, citado por Sánchez, 2006, p. 67).

Como apunta Addine (2003), las concepciones o enfoques curriculares conciben diferentes modelos curriculares, entendiéndose por este “... la representación gráfica y conceptual del proceso de planificación del currículum. Conceptual en tanto incluye la visualización teórica de que se da a cada uno de los elementos del currículum (...) y gráfica en tanto muestra las interacciones que se dan entre esos elementos mediante una representación esquemática que ofrece una visión global del modelo curricular”. (Addine et al., 2003, citado por Jiménez, 2006, p. 22). Existen diferentes clasificaciones sobre los modelos curriculares, B. Salvador Jiménez (2006), sintetiza estos criterios:

- Atendiendo a sus elementos se clasifican según Gimeno (1981) en: Modelos formales, psicológicos, estructurales y procesuales.
- Atendiendo a las bases psicológicas que subyacen en el modelo, Gutiérrez (2003) los agrupa en: modelos clásicos (Tradicional), modelos con un enfoque tecnológico y sistémico (Positivista), modelos que surgen como alternativa a los modelos conductistas, modelos con un enfoque cognitivista, modelos con un enfoque constructivista y modelos con un enfoque histórico-cultural. (Jiménez, 2006, p. 23)

Relacionados con su empleo en la Educación Superior Cubana autores como Álvarez (1999), Horruitinier (2000) y Gutiérrez (2003), implementan los siguientes modelos: el Modelo de los Procesos Conscientes, el Modelo de Perfil Amplio, el de Actuación Profesional y el de Diseño Curricular Desarrollador. Para Álvarez de Zayas (1997), es oportuno el enfoque Integral y Contextualizado del currículo; pues el concepto de integralidad remite al carácter sistémico y dialéctico del modelo e integral a la propia concepción, dichas ideas se ajustan a las necesidades de evaluar el currículo desde la disciplina de Historia de Cuba en la UNAH, partiendo del contexto en que se enmarca la propuesta.

No obstante ha sido constatada la diversidad y variedad de modelos así como los criterios para la elaboración de los mismos, lo cual presupone para el caso particular que se analiza la elaboración de un modelo de evaluación curricular de la disciplina de Historia de Cuba que potencie su carácter formativo e integrador y a su vez motivacional. Para ello se tomó como punto de partida los siguientes elementos constatados en la práctica educativa:

- Es insuficiente la integración curricular eficaz del sistema de objetivos y contenidos de la disciplina, desde la estructura actual de las asignaturas Historia de Cuba básica y la asignatura Historia de Cuba en el currículo de los planes estudio de las carreras UNAH.
- La tendencia a desplazar la evaluación curricular desde diferentes concepciones, afecta la eficacia del impacto esperado de la disciplina Historia de Cuba y revela la presencia en las carreras UNAH, de un currículo oculto en los programas de las disciplinas rectoras, que limita la identificación de invariantes interdisciplinarias y determina la inadecuada planificación, organización interna para la interrelación de las disciplinas sociales con las de especialidades rectoras y su concreción en el desempeño profesional.
- Insuficiencias en el proceso de evaluación curricular de la disciplina de Historia de Cuba conducida de manera asistemática, sin rigor metodológico y de manera fragmentaria, lo que ha conllevado enfrentar a planes de estudios que se utilizan por años sin un proceso científico de evaluación.

- La insuficiente interrelación curricular de las disciplinas de Marxismo y la Historia de Cuba, lo que provoca en los estudiantes dificultades para integrar e interpretar los contenidos teóricos (académicos) con los de orden práctico (laboral) de la profesión, desde la visión político-ideológica del encargo social, lo que revela la ineficacia actual de aspectos de la proyección curricular de la disciplina en las carreras UNAH, al prevalecer un currículo oculto que sustenta la actual práctica pedagógica desde el factor declarativo institucional de los programas y planes de estudio, centrados más en el saber formal de hechos históricos que en la valoración reflexiva y valorativa argumentada, que exige la formación integral del profesional.

La situación descrita permite constatar la presencia de contradicciones y carencias en la evaluación curricular actual de la disciplina Historia de Cuba en las carreras de la UNAH, y revela insuficiencias que afectan la calidad del PDE, así como la adecuada interrelación curricular con las disciplinas de Marxismo y otras disciplinas del plan de estudios, lo que exige definir una proyección de evaluación curricular que satisfaga las exigencias actuales del encargo social para la formación general integral de los profesionales de nivel superior.

CONCLUSIONES

La proyección de la concepción de evaluación curricular para la disciplina de Historia de Cuba debe estar sustentado en:

- El proceso de mejoramiento continuo de dicha disciplina caracterizado por el tránsito de una concepción pedagógica tradicional hacia un enfoque valorativo-reflexivo de los procesos que exige la formación integral del profesional.
- La concepción del currículo como proyecto con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social así como del diseño curricular y su evaluación.
- La adecuada interrelación curricular de las disciplinas de Marxismo y la Historia de Cuba el cual permitirá al estudiante integrar e interpretar los contenidos teóricos con los de orden práctico a partir del encargo social de su proceso formativo.

- La concepción de evaluación curricular para la disciplina de Historia de Cuba en la UHAH es de gran significación a partir de la contribución de la misma al proceso de formación profesional, considerando la misma desde una concepción integral, contextualizada, formativa, participativa e interdisciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F. et al. (2003). *Diseño Curricular*. Curso. IPLAC. (Material impreso).

Álvarez de Zayas, C. (1999). *Diseño Curricular*. Cochabamba. (Material impreso).

Álvarez de Zayas, C. (1991). *La Escuela en la Vida*. (En soporte electrónico)

Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un Curriculum integral y Diferenciado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Académica. (En soporte electrónico).

Colectivo de autores (1999). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Ciudad de La Habana, Cuba: CEPES, Universidad de La Habana.

Colectivo de autores del CEE (2002). *Las Competencias del Profesional de la Educación*. En Miranda, T. y Páez, V. (2002). *Ante los Nuevos Retos: Cambios Curriculares en la Formación del Profesional de la Educación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Dirección Ciencia y Técnica: UNESCO.

Cruz, S. (2002). El Diseño Curricular de Carreras Universitarias en la Concepción de la Educación Superior Cubana. En *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 7(3), Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente. Recuperado de: <http://169.158.24.166>

González, O. (1994). *Curriculum: Diseño, Práctica y Evaluación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. (En soporte electrónico).

Horruitiner, P. M [s.f.]. *Los Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana*. Santiago de Cuba, Cuba: Instituto Superior Politécnico “Julio A. Mella”, Centro de Estudios Manuel F. Gran. (En soporte electrónico).

Ministerio de Educación Superior (2016). *Documento Base para el diseño de los Planes de Estudio E*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

Nozenko, L. y Fornari, G. (1995). *Desarrollo y Evaluación Curricular*. Caracas, Venezuela: Liberil.

Salvador, B. (2006). *Diseño curricular para la disciplina estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras en el contexto de la universalización*. Tesis doctoral. Cuba.

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CALIGRÁFICAS EN LOS ESCOLARES DE CUARTO GRADO CON DISGRAFÍA DE LA ESCUELA PRIMARIA “FRANK PAÍS” DEL MUNICIPIO DE NUEVA PAZ

Autora: MSc. Yunaisy Rojo Morales, yunaisy@iunah.edu.cu

MSc. Lázaro de la Rosa Dévora

RESUMEN

La temática de la presente investigación nació de las insuficiencias que poseían los escolares de cuarto grado de la escuela primaria "Frank País" se encuentran niños con disgrafía con el simple hecho de sostener un lápiz y organizar las letras en una línea es muy difícil. Para dar solución al problema científico declarado se propone el siguiente objetivo de investigación: Elaborar actividades para el desarrollo de habilidades caligráficas en los escolares de cuarto grado con disgrafía de la escuela primaria "Frank País" del municipio de Nueva Paz.

La propuesta de actividades "**Me esfuerzo por escribir bien**" está dirigida al desarrollo de habilidades caligráficas en los escolares de cuarto grado, nivel que da continuidad al primer ciclo. Está dirigida a transformar la práctica alcanzada hasta el momento de su aplicación sobre la base de un diagnóstico y a la escritura que requiere un conjunto de actividades dirigida a las de habilidades motoras finas y del procesamiento del lenguaje. Para los niños con disgrafía, el proceso de escribir es más complicado y más lento. Sin ayuda, un niño con disgrafía podría tener dificultades en todas las actividades de la escuela.

ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF CALIGRAPHIC SKILLS IN THE FOURTH GRADE SCHOOLS WITH DISGRAPHY OF THE "FRANK PAÍS" ELEMENTARY SCHOOL OF THE MUNICIPALITY OF NEW PEACE

Palabras clave: habilidades caligráficas en escolares de cuarto grado, disgrafía

SUMMARY

The theme of the present investigation was born from the inadequacies that the fourth-grade schoolchildren of the "Frank País" elementary school had. Children with dysgraphia are found with the simple fact of holding a pencil and organizing the letters in a line is very difficult. In order to solve the declared scientific problem, the following research objective is proposed: Develop activities for the development of calligraphic skills in fourth-grade schoolchildren with dysgraphia from the "Frank País" elementary school in the municipality of Nueva Paz.

The proposal of activities "I strive to write well" is aimed at the development of calligraphic skills in fourth grade students, a level that gives continuity to the first cycle. It is aimed at transforming the practice achieved up to the moment of its application on the basis of a diagnosis and writing that requires a set of activities aimed at those of fine motor skills and language processing. For children with dysgraphia, the process of writing is more complicated and slower. Without help, a child with dysgraphia may have difficulties in all school activities.

Keywords: calligraphic skills in fourth grade schoolchildren, dysgraphia

INTRODUCCIÓN

La asignatura Lengua Española tiene el objetivo de favorecer a la adquisición de habilidades comunicativas básicas que garanticen la comprensión y la producción de textos con el empleo de las estructuras lingüísticas y una adecuada escritura, el cumplimiento de esta misión solo es posible si se logra el desarrollo de habilidades idiomáticas tales como: Hablar, escuchar, leer y escribir.

La caligrafía constituye uno de los componentes más importantes de la asignatura, el trabajo caligráfico debe realizarse sistemáticamente y debe caracterizarse por mantener y perfeccionar las habilidades adquiridas y corregir los defectos que puedan tener los escolares.

Tiene su tratamiento específico en el primer ciclo para enseñar el trazado y enlace correcto de cada uno de los grafemas del idioma, objetivo que se mantiene hasta el cuarto grado en que se continúa el desarrollo de habilidades y hábitos en este componente, así como, el logro de la armonía y la fluidez en la escritura, se trata de alcanzar una letra clara y legible que posea uniformidad, inclinación y adecuado tamaño acompañado de una correcta postura al escribir.

En la observación del desempeño de los escolares de cuarto grado de la escuela primaria “Frank País”, se encuentran niños con disgrafía con el simple hecho de sostener un lápiz y organizar las letras en una línea es muy difícil. La escritura a mano de estos niños tiende a ser desordenada. Muchos batallan con el deletreo, la ortografía y para poner sus ideas en un papel. Estas y otras tareas de escritura, como poner las ideas en un lenguaje organizado, almacenarlas en la memoria y luego utilizarlas, podrían agregarse a la batalla de la expresión escrita.

La existencia de esas dificultades permite declarar el siguiente **problema de investigación**: ¿Cómo contribuir al desarrollar habilidades caligráficas en los escolares de cuarto grado con disgrafía de la escuela primaria “Frank País” del municipio de Nueva Paz?

Para dar solución al problema científico declarado se propone el siguiente **objetivo de investigación**: Elaborar actividades para el desarrollo de habilidades caligráficas en los escolares de cuarto grado con disgrafía de la escuela primaria “Frank País” del municipio de Nueva Paz.

De una población de 41 escolares de cuarto grado de la escuela primaria “Frank País” del municipio de Nueva Paz, fue seleccionada una muestra intencional de 6 escolares que poseen disgrafía.

El aporte de la investigación radica en que la propuesta de actividades se corresponde con las transformaciones y la inclusión socioeducativa de debe tomar la Educación Primaria.

Desarrollo

La enseñanza de la caligrafía

En el concepto etimológico de la palabra caligrafía, está presente el valor estético de este componente de la letra. “La caligrafía en el arte de escribir con bella letra”, por lo que puede influir positivamente en el desarrollo de la sensibilidad estética de los alumnos, pero se debe considerarla fundamentalmente en su aspecto funcional de destreza como medio de comunicación.

La escritura no implica una relación única y determinada con el lenguaje, ella puede ser, simplemente reflejo del sistema lingüístico o totalmente autónomo, si bien el contenido de los signos es el mismo dentro de los dos sistemas García (1988) considera a la caligrafía como:

1. “Arte de escribir con letra bella y correctamente formada, según diferentes estilos.
 2. Conjunto de rasgos que caracterizan la escritura de una persona, de un documento, etc.
 3. Caligrafía es una palabra compuesta por las voces griegas kalós, bello y gráphoo, escribir. Es el arte de escribir con bella letra, y su enseñanza es uno de los medios que puede influir positivamente en el desarrollo de la sensibilidad estética de los niños; pero debemos considerarla, fundamentalmente, en su aspecto funcional de destreza en la escritura como medio de comunicación.
- (p.12)

Según Alonso (1988) , como indica su nombre, la caligrafía:

(...) es el arte de escribir con bella letra, y su enseñanza es uno de los medios que puede influir positivamente en el desarrollo de la sensibilidad estética de los niños, pero debemos considerarla, fundamentalmente, en un aspecto funcional de destreza en la escritura como medio de comunicación. (p. 215)

La autora asume esa definición porque en ella está implícita no solo la necesidad de escribir correctamente reflejado en el trazado correcto sino porque incluye el aspecto estético y la importancia de la comunicación en la formación de Es de suma importancia que el maestro domine los métodos y procedimientos a emplear en el trabajo caligráfico. En este sentido podemos distinguir los métodos sintéticos y los analíticos. Los procedimientos que se adoptan, generalmente, son los siguientes:

- ❖ Enseñar partiendo de los trazos básicos necesarios para formar la mayor parte de las letras.
- ❖ Partir de ejercicios con letras separadas, que se agrupan atendiendo a diferentes puntos de vista: orden alfabético, grupos de forma similar, mayor a menor claridad de la emisión, para que el análisis fonético empiece por los más fáciles y continúe de forma gradual hasta llegar a los más difíciles.
- ❖ Empezar con la palabra o la frase que el niño debe escribir. Este es el denominado procedimiento global de la enseñanza de la escritura.

Entre los procedimientos metodológicos a utilizar para la formación de diferentes habilidades caligráficas encontramos la copia del modelo del rasgo o elemento de un dibujo.

La copia ha sido fundamentalmente el enfoque que ha tenido el niño para el aprendizaje del aspecto caligráfico de escritura. El método más eficaz será aquel que se preocupe desde los primeros pasos porque los escolares sean capaces, cuanto antes, de escribir palabras y en consecuencia, prevea la práctica adecuada de aquellos rasgos de las letras y de los enlaces entre estas causantes de mayor dificultad, con miras a obtener una escritura clara y legible.

En la enseñanza de la escritura, por este método, intervienen cuatro tipos de operaciones:

- ❖ El análisis oral
- ❖ La articulación, que va unida a la pronunciación
- ❖ La percepción visual de la palabra
- ❖ Los movimientos de la mano.

A partir de segundo grado, el método varía en dependencia de las actividades planificadas, según la asignatura, en la Caligrafía el más empleado es el trabajo independiente, pues el alumnos adquiere conocimientos no se distingue por el carácter reproductivo del pensamiento, sino por su carácter productivo ya que es la expresión del grado de autoactividad que han logrado los alumnos y también un medio para continuar desarrollando su autoactividad e independencia

Formar esos hábitos requiere del maestro una atención cuidadosa, exigente, unida a la paciencia y a la perseverancia necesaria para el desarrollo de patrones de conductas deseables.

¿Cómo deben sentarse los alumnos?

A los niños se les enseñará que deben:

- Ocupar toda la superficie del asiento, con la espalda derecha y los pies apoyados en el suelo o en un soporte.
- Mantener entre el cuerpo y el borde de la mesa o paleta del pupitre, la distancia conveniente. Para comprobar la tomarán como medida el puño, el cual deberán pasar entre la mesa y el pecho, rozando ambos.

¿Cómo deben colocar el cuaderno o la libreta?

A los niños se les enseñará que deben:

- Inclinar ligeramente el cuaderno o la libreta. Para lograr esto colocarán la esquina inferior izquierda de la hoja del cuaderno que les corresponda escribir, apuntando hacia el centro de su pecho .En el caso de los niños zurdos, utilizarán como referencia la esquina inferior derecha.

Es muy importante que a los niños zurdos se les garantice el poder sentarse en un mueble adecuado a la mano que utilizan para escribir; puede tratarse de una mesa o de una silla de paleta, pero que esté a la izquierda. Una desatención en este aspecto puede provocar graves deformaciones óseas, pues el niño se vería obligado a adoptar posiciones muy forzadas durante las horas en que realiza sus actividades escolares.

¿Cómo sostener el lápiz?

A los niños, se les enseñará que deben:

- Mantener una distancia conveniente (25 a 30cm), evitando inclinar demasiado la cabeza. Pueden comprobar esa distancia con este procedimiento:

- a) apoyar los codos sobre la mesa, de modo que la separación entre ellos sea la del ancho de su propio cuerpo;
- b) extender las manos y tocarse con la punta de los dedos el entrecejo, sin levantar los codos de la mesa.

Los niños que no puedan escribir a esa distancia, deberán ser enviados al oculista.

¿Cómo escribir?

A los niños, se les enseñará que mientras escriben:

- La parte superior del lápiz debe apuntar hacia la parte externa del hombro derecho (o izquierdo, si se trata de un niño zurdo).
- La mano libre debe descansar sobre la parte de la libreta o cuaderno.
- Utilizarán esta mano libre para mover y subir la libreta o el cuaderno, según vayan avanzando en la escritura, de modo que el brazo con que escriben quede siempre apoyado sobre la mesa, aún cuando escriban en las últimas líneas de la libreta o el cuaderno.

El maestro debe lograr que todos estos requerimientos los cumplimente el alumno automáticamente, y adopte una buena postura mientras escribe

La disgrafía

La **disgrafía es un trastorno del aprendizaje** consistente en **ciertas dificultades de coordinación de los músculos de la mano y el brazo**, lo que **impide a los niños afectados dominar y dirigir el instrumento de escritura** de la forma adecuada **para escribir de forma legible y ordenada**. Por lo tanto, puede definirse como un trastorno específico de la que escritura que impide escribir correctamente.

La principal característica de la disgrafía es la inexistencia de trastorno neurológico o intelectual que sea lo suficiente importante como para justificar el trastorno. En el caso de que existiese algún problema de este tipo, entonces, se trataría de algún tipo de discapacidad física o intelectual, pero no se le consideraría disgrafía.

Otras de las características que definen este trastorno son:

- Se manifiesta a través de una serie de síntomas que aparecen desde el inicio de la escolarización y van en aumento a medida que avanza la escolarización inicial.
- Desde el inicio de la etapa escolar a los niños con disgrafía, les cuesta mucho esfuerzo escribir y lo hacen más despacio que la media de la clase.
- Se percibe en los niños una notable rigidez motora o, por el contrario, excesiva laxitud.
- Los trazos no se mantienen uniformes, sino que varían constantemente.
- Distinto tamaño en palabras y letras, incluso, en el mismo párrafo.
- Los movimientos para escribir suelen ser lentos, tensos y rígidos.
- Dificultades para organizar las letras dentro de la palabra o frase.
- Falta de control en la presión del lápiz, bolígrafo u otro instrumento de escritura.
- Posturas incorrectas. El niño mantiene el tronco muy cerca de la mesa o se inclina en exceso.

Existen **dos grandes tipos de disgrafía**: disgrafía motriz y disgrafía específica.

- **Disgrafía motriz.** Se trata de **trastornos psicomotores**. El niño o niña comprende la relación entre los sonidos escuchados y la representación gráfica de estos sonidos. Sin embargo, encuentra dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente.
- **Disgrafía específica.** Se muestra con una **mala percepción de las formas** y, en ocasiones, una **desorientación espacial y temporal** y trastornos del ritmo. Los problemas en la escritura de estos niños se producen por un exceso de rigidez o de impulsividad, falta de habilidad, lentitud o extrema meticulosidad.

Para corregir la disgrafía, no es conveniente hacer que el alumno practique mucho la escritura, sino que **el tratamiento ha de ir enfocado a que el niño vaya venciendo progresivamente las dificultades que le impiden una buena escritura**. Se pueden realizar actividades amenas e incluso lúdicas, con el fin de recuperar la coordinación global y manual y corregir las posturas corporales y los movimientos de manos y dedos.

Con una detección temprana y la intervención adecuada de maestros y especialistas, con el apoyo de las familias, los niños con este problema suelen superar sus dificultades de forma progresiva hasta conseguir un estilo de escritura totalmente normal.

Caracterización de la propuesta de actividades “Me esfuerzo por escribir bien”

La propuesta de actividades **“Me esfuerzo por escribir bien”** está dirigida al desarrollo de habilidades caligráficas en los escolares de cuarto grado, nivel que da continuidad al primer ciclo. Está dirigida a transformar la práctica alcanzada hasta el momento de su aplicación sobre la base de un diagnóstico que partió de ella, elemento que evidencia sus bases científicas.

Se caracteriza por la interrelación entre la unidad y la diversidad, sus propósitos son generales para todos, pero responde a las necesidades educativas de cada uno de los escolares que forman la muestra, es decir, que facilita una atención individualizada pero no individualista, promoviendo el respeto por la escritura correcta de su idioma materno.

Las actividades elaboradas son aplicables a escolares de cuarto grado disgrafía pero pueden ser utilizadas también en otros grados del ciclo.

Está formada por 6 actividades que en su estructura reflejan, el objetivo, el momento en que puede realizarse, Están estructuradas en título, objetivo, actividades previas al trazado, ejecución, conclusiones y evaluación. En ellas se ofrecen algunos apuntes metodológicos que posibilitan la orientación al maestro que las aplica.

Predomina en ella desde el punto de vista metodológico, un algoritmo de trabajo que los conduce a:

Asumir una postura correcta, medir la distancia entre el cuerpo, la libreta y la mesa, inclinar la libreta, sujetar correctamente el lápiz, escribir y revisar lo escrito.

Es una propuesta que conduce a los escolares a fijar el trazado correcto de las letras y enlaces aprendidos en los primeros grados a través del cumplimiento de consignas que lo motivan y están relacionadas con vivencias propias a esa edad e intereses.

La realización de estas no solo exige el trabajo independiente sino otras formas de organización que permiten el intercambio entre ellos evaluación tendrá un carácter sistemático y asume dos formas: la independiente y la grupal, con el objetivo de propiciar una autovaloración de lo realizado, que contribuyen al desarrollo de habilidades caligráficas y a la adquisición de una conciencia en este sentido.

Su carácter novedoso está dado en que no podrá encontrarse en el libro de Español mediante la realización de tareas que van de lo fácil a lo difícil, sin olvidar la creatividad y su carácter integrador.

Actividad 1: ¡Giramos sin parar!

Objetivo: Trazar círculos enlazados, grandes y pequeños.

Actividades previas al trazado

La maestra inicia la actividad orientando que todos los escolares se pongan de pie y a la señal que esta de se apoyen en la punta de los pies, respiren y a la otra señal descansen y espiren. Se repetirá tres veces.

Al sentarse, expresará la siguiente rima para que la repitan y comiencen su memorización porque será utilizada en otras ocasiones.

Mi libreta está inclinada-Tomo mi lápiz cortico-La postura asegurada-Mido y escribo bonito.

A partir de este momento, los escolares auto revisarán esos aspectos y rectificarán en caso de error. Comunica el objetivo de la actividad.

Ejecución

Pide que observen detenidamente el modelo que aparece en la página 2 del Cuaderno de Caligrafía. Pregunta:

- ¿Qué observas?
- ¿Son todos iguales? ¿Por qué?
- Ten en cuenta la altura de los grandes y los pequeños

Invita a trazar primero los círculos pequeños en el aire y después los grandes.

Demuestra de frente a los escolares cómo colocar la mano, insiste en que no deben apoyar firmemente el puño ni el resto del brazo para que el ejercicio quede con calidad.

Procede a presentar en el pizarrón el pautaado con el que trabajarán .Insiste en la observación.

- ¿Por qué esta actividad se llamará así? Recuerda que lo realizará mejor quien más se demore.

Hace un llamado a la postura y orienta la realización del ejercicio.

Conclusiones: Al concluir indica revisar lo que realizaron teniendo en cuenta el modelo. Sugiere comparar el suyo con el de su compañero. Expresan su opinión en la que no deberán faltar los errores y sus causas.

La evaluación será cualitativa e individual.

Actividad 2: “Los círculos en mi alfabeto”

Objetivo: Trazar correctamente los grafemas A, C G, O y Q, mayúsculos y minúsculos.

Actividades previas al trazado

La maestra inicia pidiendo que todos expresen el alfabeto y después lo canten como lo enseñó la tele profesora. Pregunta:

- ¿Cuántas letras lo forman?
- Observa detenidamente el alfabeto y expresa cuáles se parecen. ¿Por qué?
- ¿Recuerdas la actividad que realizaste en la clase anterior?
- ¿Qué grafemas del alfabeto exigen del trazado de los círculos grandes?
- ¿Y de los pequeños?
- Trazan en la mesa con la yema de los dedos las letras seleccionadas. Comunica el objetivo de la actividad.
- **Ejecución**
- Invita a observar el trazado de esas letras en el pizarrón por un escolar que ha alcanzado un adecuado desarrollo caligráfico.
- A continuación pedirá que recuerden la rima aprendida y que según la expresen revisen si cumplen con su contenido.
- Los escolares lo realizan en la hoja de trabajo y observarán el modelo que aparece en el pautado del pizarrón.
- Se auto revisan el trazado corrigiendo los errores cometidos.
- Orienta la realización de la siguiente actividad.
- Encuentra en esta sopa de letras el nombre o los apellidos de figuras de nuestra historia que tienen esos grafemas. Escríbelos con tu mejor letra.

C	É	S	P	E	D	E	S	É
E	G	U	E	V	A	R	A	S
L	X	A	N	T	O	N	I	O
I	R	U	N	A	I	L	U	J

A	Z	M	N	Í	T	N	U	Q

Comparan su trabajo con el modelo inicial de las letras y el de su compañero para determinar quién se acercó más al mismo.

Conclusiones: Autovaloran lo realizado.

La evaluación será cualitativa e individual.

Actividad 3: “Subo y bajo sin parar”

Objetivo: Trazar grafemas que exijan de la aplicación de las barras enlazadas y uniformes.

Actividades previas al trazado

Los escolares se organizan en equipos teniendo en cuenta el conteo del 1 al 5.

La maestra expresando el siguiente texto:

Suben y bajan seguidas-Las haces con suavidad-Quedan parejas y unidas-Limpias y con claridad.

- ¿A qué ejercicio caligráfico se refiere el texto?
- ¿Por qué te diste cuenta que eran las barras?
- ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué? Comunica el objetivo de la actividad.
- **Ejecución**

Las presenta en el pizarrón que se encuentra rayado. Pregunta:

- ¿Son todas iguales? ¿Por qué?
- Demuestra a tu compañero cómo colocaste la mano para realizarlas.

- Indica colocar las manos en la mesa, relajadas y al escuchar la señal comenzar a mover los dedos como si fueran a tocar piano, acción que repetirán varias veces.
- Realiza en tu mesa con tus manos el trazo de las barras pequeñas primero y después el de las grandes.
- Aplícalas en tu libreta.

-Observa el alfabeto y encuentra en él letras que exijan la aplicación de esas barras. Expresa sus nombres.

-Se trazarán en el pizarrón rayado por parte de la maestra las letras B, L, F, T J, P

-A continuación, invita a pensar en personajes de obras estudiadas que se escriban con esas letras y de objetos que se relacionan con ellos. Los escriben teniendo en cuenta la mayúscula y minúscula según convenga.

Conclusiones. Se autorrevisan y corrigen los errores auxiliándose del compañero de mesa. La maestra destacará al o los equipos trabajaron mejor.

-La evaluación será cualitativa colectiva

Actividad 4: “Giro y trazo barras”

Objetivo: Trazar grafemas que permitan la aplicación de círculos con barras al centro.

Actividades previas al trazado

La maestra inicia recordando los ejercicios trabajados en caligrafía. Pregunta:

- ¿Cuál te ha resultado más difícil? ¿Por qué?
- ¿Crees que esos ejercicios te ayudan a mejorar tu letra?
- ¿Por qué? Comunica el objetivo de la actividad.
- **Ejecución**

-Orienta observar los círculos con barras al centro que aparecen en la página 32 del Cuaderno de Caligrafía. Realizan solamente los tres primeros pautados.

Posteriormente trabajan en la página 91 en un solo pautado.

¿Qué movimientos tuviste que realizar para ejecutarlos? Realízalos en el aire primero en la mesa y después en el aire.

-Presenta el pizarrón rayado orienta observar cómo se realiza el trazado.

- ¿Qué letra de nuestro alfabeto se parece a ese trazo? ¿Por qué? Trazan la mayúscula y la minúscula.

-Comentan con sus compañeros de mesa el nombre de personas, lugares y de cosas que la lleven.

-Pide que se pongan de pie, hagan una cuclillas, se levanten y lleven las manos a la cintura, giren el tronco hacia la izquierda y hacia la derecha expresando la siguiente rima:

Como la ardilla se mueve inquieta (Cuclillas)

A la muy pilla (giro hacia la izquierda)

Nadie la encuentra (Giro hacia la derecha).

-Adoptan la postura correcta y revisan los demás aspectos explicados.

-Invita a escribirlos tratando de superar la escritura de su compañero. Al concluir valoran y determinan quién lo hizo mejor. Tendrán en cuenta el tiempo invertido.

-A continuación, los invita a copiar con su mejor letra el siguiente texto que estará en el pizarrón. Los escolares que presentan macrografía tendrán rayado el renglón en la parte inferior para que regulen el tamaño de la letra.

Quito es la capital de Ecuador. Hacia allá viajó Quintín y Queta a cumplir con una hermosa misión. Ellos quieren dejar una huella en esas tierras! Seguro que lo lograrán!

Conclusiones: Al concluir se intercambian las libretas para valorar la escritura correcta teniendo en cuenta trazos y enlaces.

-**La evaluación** será cualitativa en parejas

Actividad 5: “Letras enlazadas”

Objetivo: Trazar correctamente las letras a y d enlazadas.

Actividades previas al trazado

Inicia presentando una lámina relacionada con un paisaje campesino que observen y pregunta:

- ¿Qué observas?
- ¿Es un paisaje urbano o rural?
- ¿Por qué lo sabes?
- ¿Qué elementos de la naturaleza que aparecen en ella llevan las letras primera y cuarta del alfabeto? Comunica el objetivo de la actividad.
- **Ejecución**

-Invita a que describan cómo son teniendo en cuenta el número de trazos de cada una. La trazan en el aire y sobre la mesa con la yema de los dedos los trazos por separado primero y después la letra completa.

Pregunta:

- ¿En qué se diferencian?
- ¿En qué se parecen?
- ¿Están listos para escribir?
- ¿Qué hiciste para saberlo?

-Orienta expresar la rima aprendida en actividades anteriores. Invita a realizar la siguiente actividad.

El viento sopla huracanado (brazos arriba)

Los árboles se inclinan (inclinación a la derecha)

A uno y otro lado (inclinación a la derecha)

Ronco trueno ha sonado

¡Han llegado las lluvias y azotan el tejado! (tocar con los dedos la mesa en forma rápida)

- Escriben las palabras que expresaron de la observación de la lámina.

-Orienta observar y leer el texto. Encuentran las palabras que llevan la a y la d. Copiar del pizarrón (pautado) el mismo:

Delia y Daniel estudian para los exámenes finales. Desde pequeños quieren llegar a sexto grado. Sus sueños se harán realidad porque se han empeñado. El futuro está en sus manos.

Orienta revisar por el modelo y después intercambiar la libreta con su compañero.

Conclusiones

Estimular los que lo han realizado correctamente.

-La evaluación será cualitativa e individual.

Conclusiones

La **disgrafía es un trastorno del aprendizaje** consistente en **ciertas dificultades de coordinación de los músculos de la mano y el brazo**, lo que **impide a los niños afectados dominar y dirigir el instrumento de escritura** de la forma adecuada **para escribir de forma legible y ordenada**. Por lo tanto, puede definirse como un trastorno específico de la escritura que impide escribir correctamente.

Las actividades propuestas en la presente investigación SON amenas e incluso lúdicas, con el fin de recuperar la coordinación global y manual y corregir las posturas corporales y los movimientos de manos y dedos.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. J. (1978). *Psicología cognoscitiva: un punto de vista cognoscitivo*. D. Novak, Hanesian. México: Trillo.

Baranov, S.P. (1984). *Didáctica de la escuela primaria*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Bruechner, B. (1975). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Revolucionaria.

Gómez, N. (1984). *Metodología del desarrollo del lenguaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

González, V. (2001). *Psicología para Educadores*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

González, R. (2001). *Metodología de la enseñanza de la lectura*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Jiménez, A. (1987). *Fonética y fonología*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (2001). *Lengua española: primer grado: orientaciones metodológicas*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (2001). *Temas logopédicos: Selección de lecturas*: La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación, 1980. p 9.

Vigostki. L. S. (1989). *Obras completas Tomo V*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación, p. 52.

LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SENCILLOS EN LOS NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA

Autoras: MSc. Daraisy Hernández Martínez, daraisy78@unah.edu.cu.
Yanibis Collazo Vázquez.
MSc. Caridad Gisel Arbelo Sanjurjo. aluisq@infomed.sld.cu.

RESUMEN

La investigación aborda un tema de especial interés en la educación de los niños de la primera infancia: La solución de problemas sencillos en el sexto año de vida. En la práctica pedagógica se ha podido apreciar a través de diferentes vías que los niños del sexto año de vida a pesar del tratamiento a la solución de problemas sencillos presentan carencias reflejadas en: el reconocimiento de los datos y la orientación que le plantea el problema, la búsqueda de vías de solución y la solución del problema planteado sin ayuda del adulto. El objetivo de investigación se centra en proponer actividades que contribuyan a la solución de problemas sencillos en los niños que permitan solucionar la problemática detectada en la práctica pedagógica. Las actividades propuestas, conscientemente estructuradas con un enfoque integrador y lúdico fueron sometidas a la valoración del personal con experiencia para su aplicación, las cuales coinciden que es muy adecuado el nivel de aplicabilidad de las actividades y las consideran creativas, asequibles y novedosas a este nivel educativo. Una vez aplicada la propuesta se muestran avances en los conocimientos de los niños de la muestra seleccionada lo que ratifica su factibilidad.

Palabras claves: Primera infancia, solución de problemas sencillos, sexto año de vida.

THE SOLUTION OF SIMPLE PROBLEMS IN CHILDREN OF THE SIXTH YEAR OF LIFE

SUMMARY

The investigation approaches a topic of special interest in the education of the children of the first childhood: The solution of simple problems in the sixth year of life. In the pedagogic practice he/she has been able to appreciate through different roads that the sixth year old children in spite of the treatment to the solution of simple problems present lacks reflected in: the recognition of the data and the orientation that it outlines him the problem, the search of solution roads and the solution of the problem outlined without the adult's help. The investigation objective is centered in proposing activities that contribute to the solution of simple problems in the children that allow to solve the problem detected in the pedagogic practice. The proposed activities, consciously structured with an integrative focus and ludic they were subjected to the personnel's valuation with experience for their application, which coincide that it is very appropriate the level of applicability of the activities and they consider them creative, affordable and novel at this educational level. Once applied the proposal advances are shown in the knowledge of the children of the selected sample what ratifies their feasibility.

Keywords: First childhood, solution of simple problems, sixth year of life.

INTRODUCCIÓN

El período de cero a seis años de la vida del ser humano constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación. Los primeros años de vida resultan decisivos para la formación de la personalidad, ya que en ellos se crean las bases de todo el desarrollo físico, psicológico y social de las personas.

De igual forma juega un papel fundamental la educación y la instrucción de los niños con conocimientos esenciales que los prepare para su vida futura. Estos conocimientos son impartidos a los niños de la primera infancia en dos modalidades de atención educativa: la modalidad no institucional, llamada Programa Educa a tu hijo y la modalidad institucional, que es la que brinda atención educativa a los niños del círculo infantil y el sexto año de vida de la escuela primaria. Ambas se rigen por un programa educativo, estructurado por áreas de desarrollo entre las que se destaca las Nociones elementales de las Matemáticas en el sexto año de vida.

La solución de problemas sencillos constituye un contenido que se inserta en el programa de Nociones Elementales de las Matemáticas en el sexto año de vida a través del contenido solución de problemas sencillos con la utilización de modelos. El mismo constituye para el nivel de desarrollo de los niños una exigencia significativa en su capacidad intelectual.

Por esta razón las autoras consideran que su contenido debe estar vinculado con experiencias adquiridas en su vida diaria para que la solución a la que arriben sea significativa y busquen esas relaciones esenciales en su propia actividad.

Lograr que el niño de la primera infancia aprenda a solucionar problemas sencillos se considera una de las aspiraciones de la Educación en este nivel educativo, ya que estos contenidos le permitirán la activación intelectual, una mayor independencia cognoscitiva, garantiza el desarrollo de los procesos mentales al posibilitar encontrar la vía de solución correcta y resolver con éxito el ejercicio planteado, además permite crear bases para la asimilación del algoritmo para el planteamiento y la solución de problemas sencillos.

Diversos son los investigadores que han abordado la temática de la solución de problemas sencillos en niños de la primera infancia entre los que se destacan en el

contexto internacional: Polya (1965), Fuath (1971), García (1994), Perales (2000), Sepúlveda, Medina (2008), Pérez y Ramírez (2011), y en el contexto Nacional: Colectivo de autores (2000), Alonso (2001), Cruz (2004), Torres (2005), Brito (2008), López (2018).

Es necesario señalar que las investigaciones desarrolladas poseen una tendencia a analizar la solución de problemas matemáticos en niños de edad preescolar de forma cuantitativa, no siendo así su análisis desde un enfoque integrador.

Sin embargo, en la práctica pedagógica se ha podido apreciar a través de las diferentes vías como observación a actividades y entrevistas a educadoras que los niños del sexto año de vida a pesar del tratamiento a la solución de problemas sencillos presentan carencias reflejadas en: el reconocimiento de los datos y la orientación que le plantea el problema, la búsqueda de vías de solución y la solución del problema planteado sin ayuda del adulto.

La situación problemática antes mencionada permitió plantear el siguiente objetivo de investigación: Proponer actividades que contribuyan a la solución de problemas sencillos en los niños del sexto año de vida.

DESARROLLO

La solución de problemas sencillos y su influencia en el desarrollo integral de los niños de la primera infancia

La primera infancia se considera aquella etapa del desarrollo más significativa en la formación del individuo y de vital importancia para el desarrollo armónico e integral de los niños desde el punto de vista intelectual.

La solución de problemas sencillos es una de las tareas que se inician desde esta etapa del desarrollo. Estudios realizados exponen que data desde el origen de la vida, con la aparición del hombre primitivo, estos sentían la necesidad de resolver los problemas diarios que se le presentaban para poder alimentarse, protegerse del frío, enfrentar las grandes inundaciones, y el ataque de los animales, de ahí que debían pensar en buscar las vías de solución adecuadas a estos.

Se requiere de ello significar la importancia que hoy reviste el tema en la actualidad. Numerosos investigadores trabajan este aspecto dentro de diferentes campos, incluyendo el de la educación, destacándose su importancia para el desarrollo del razonamiento lógico en el hombre.

Para realizar un análisis del tratamiento teórico-metodológico, se tomará a consideración primeramente la definición de problema por diferentes especialistas del tema dentro de los que se destacan García (1984), Palacios y Zambrano (1993), Labarrere (1996), Campistrous (1996), Cruz (2004), Torres (2005).

García (1954) plantea una definición de problema donde enfatiza fundamentalmente en la parte cuantitativa del mismo, exponiendo que el problema es toda proposición generalmente de carácter práctico en que se pide la determinación de ciertas cantidades numéricas, geométricas, físicas, mediante las relaciones que existen entre ellas y otras conocidas.

Otra definición sobre problema cita Brito (2007) es la dada por Palacios y Zambrano (1993) que aseguran que el problema puede ser definido como cualquier situación, que produce por un lado un cierto grado de incertidumbre y por otro lado, una conducta tendente a la búsqueda de su solución.

Según Labarrere (1996) problema es: determinada situación en la cual existen nexos, relaciones, cualidades, de y entre los objetos que no son accesibles directa o indirectamente a la persona. Un problema es toda situación en la que hay algo oculto para el sujeto, que este debe esforzarse por hallar”.

Campistrous (1996) define el problema como toda situación en la que hay planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarla y la vía de pasar de la situación o planteamiento inicial a la nueva situación exigida tiene que ser desconocida y la persona debe querer realizar la transformación.

De acuerdo con los razonamientos que se han analizados es conveniente destacar que autoras como Cruz (2004) y Torres (2005) enfatizan en la definición de problemas desde la perspectiva que debe alcanzar un niño de la primera infancia lo que se refleja en sus definiciones sobre el tema.

Cruz (2004) define el problema como toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarla.

En sus escritos la autora expone que cuando se habla de resolver un problema consiste en la actividad de llegar a resultados, es decir, esa búsqueda de las vías para provocar la transformación deseada y no sólo la situación del problema en sí mismo.

Mientras que Torres (2005) define el problema como un proceso mediante el cual los niños/as van a obtener nuevos conocimientos a partir de una situación dada, el mismo conlleva a logra transformaciones, desarrollar habilidades cognoscitivas y prepararlos para la vida.

Esta definición se asume por las autoras de la investigación ya que consideran es la que más se acerca a lo que se quiere lograr en los niños de la primera infancia, al dirigir su atención a la obtención de conocimientos a partir de situaciones que se le dan al niño y como consecuencia desarrollan habilidades cognoscitivas para llegar al resultado, a la vez que las situaciones presentadas los prepara para la vida.

El análisis precedente condujo a sistematizar definiciones de autores sobre la temática de la solución de problemas destacándose por sus investigaciones: Rubinstein (1979), Labarrere (1996), Colectivo de autores (2000).

Rubinstein (1979) define la solución de problemas como el acto de pensar parte de una situación problemática, el hombre experimenta la necesidad de esta, de organizarse y dirige su actividad cognoscitiva cuando en el curso de su interacción con el medio se pone como barrera, el desconocimiento que lo entorpece o impide al alcance de determinados fines y proyectos, en cualquier momento de su desarrollo, la situación problemática se transforma en problema, en el cual tiene lugar la búsqueda más o menos organizada y dirigida del conocimiento y la información necesaria.

Mientras que Labarrere (1996) señala que durante la solución de problemas el carácter regulador del pensamiento se expresa desde el mismo inicio, cuando el niño reflexiona acerca de qué puede hacer ante la situación y adopta un plan de estrategia a seguir.

Un colectivo de autores (2000), se refieren en sus escritos los niños y las niñas en su relación con los materiales solucionan problemas relacionados con la ubicación espacial, el equilibrio, la resistencia de los materiales.

Se asume la definición expuesta por Labarrere (1996) ya que en su opinión durante la solución de los problemas el niño activa los procesos psíquicos y reflexiona a partir de las situaciones presentadas las vías de solución que puede seguir y debe actuar ante la búsqueda de alternativas para darle solución, además de ser capaz de llegar a la solución final.

El desarrollo de las habilidades para la solución de problemas se dan a distintas edades dependiendo de la maduración y del desarrollo cognitivo, claro sin dejar de lado uno de los factores de mayor importancia y esta es la experiencia, se debe contemplar que la capacidad que un niño tiene para resolver problemas es el mediador en su adecuado comportamiento social.

En la vida diaria los niños se enfrentan continuamente con la necesidad de resolver problemas. Pero para que la solución de dichos problemas sea efectiva se necesita que el niño se dé cuenta de la existencia real del problema, y sobre todo que muestre un interés por resolverlo, el cual se manifiesta cuando pone a prueba la solución que eligió y coloca en el juego de resolución las estrategias adecuadas razonando correctamente.

Se considera conveniente destacar los pasos metodológicos planteados por Cruz y Cartaya (2005) en el libro El porqué de las Nociones elementales de Matemáticas en la edad preescolar:

“Planteamiento del problema: Lo realiza la educadora y/o la maestra, y consiste en plantear el problema de acuerdo con el algoritmo explicado anteriormente. Es el paso donde el primer momento juega el papel fundamental.

Reconocimiento de los datos y la incógnita del problema: Lo realizan los niños, bajo la dirección de la educadora o la maestra, y se cumple el segundo momento, cuando se pone en claro la relación de lo conocido con lo que no se conoce, y lo que se quiere hallar.

Búsqueda de la vía de solución: Lo realizan los niños de forma independiente, organizando las acciones necesarias a realizar para llegar a la solución correcta.

En este paso se está cumpliendo también el segundo momento, pues es donde los niños encuentran el camino a seguir para solucionar el problema. Es importante que la educadora o la maestra tenga en cuenta que hay problemas que tienen más de una solución posible, y esta situación debe posibilitar que los niños lo comprendan, al comprobar que hay niños que dan una respuesta diferente a la de él, y que son correctas también.

Solucionar el problema planteado, y explicar cómo llegó al resultado: Lo realizan los niños, y es cuando, al terminar de resolver las acciones necesarias, dan el resultado de la tarea o el ejercicio implícito en el problema planteado.

Se cumple el tercer momento del algoritmo de la solución del problema, y es cuando los niños se dan cuenta que llegaron al final de la tarea, y se les permite que realicen el auto control requerido, que analice cómo lo realizó, si necesitó algún nivel de ayuda, pero al final lo resolvió adecuadamente”.

Propuesta de actividades para la solución de problemas sencillos en los niños del sexto año de vida

La propuesta está conformada por 10 actividades para ser instrumentadas en actividades independientes, el tiempo de duración es de 15 minutos y se encuentran estructuradas de la siguiente manera:

- ✚ Título: Es el tema que da nombre a la actividad.
- ✚ Objetivo: Es el fin que la educadora pretende alcanzar con los niños para apropiarlos de conocimientos.
- ✚ Forma Organizativa: Es la que se utiliza para el desarrollo de las actividades previstas.
- ✚ Desarrollo: Es el momento fundamental donde el niño a través de una motivación da inicio a la actividad a realizar introduciendo el objetivo propuesto y permite a la educadora valorar los conocimientos que poseen y ampliarlos en aras de alcanzar el objetivo.

A continuación, se ilustran las actividades:

Actividad 1

Título: La granja de mi tío.

Objetivo: Solucionar problemas sencillos.

Forma organizativa: Actividad independiente

Desarrollo: Se motivará a los niños con la realización de un juego donde deberán a través de la observación de láminas de animales realizar los sonidos onomatopéyicos correspondientes a cada animal. Luego se plantea el problema por la educadora.

Un granjero necesita llevar al pueblo 10 animales, dentro de los que se encuentran caballos, vacas, chivas y un perro; para su traslado necesita encontrar un transporte ¿Cuál podría utilizar? Primero subirá a 3 vacas y 1 caballo. ¿Cuántos animales subió el granjero? ¿Cuántos quedarían debajo del transporte? ¿Por qué los había dejado debajo?

La educadora propiciará una breve conversación sobre el problema para que los niños logren reconocer los datos y la orientación, a través de la misma trabajará la integración de los siguientes contenidos:

(Lengua Materna): vocablo granjero.

(Conocimiento del Mundo Natural): ¿Qué animales tenía el granjero domésticos o salvajes?, ¿Mamíferos u ovíparos?

Una vez resuelto el problema por los niños reafirmará el contenido abordado a través de la siguiente adivinanza:

Un granjero en un pueblecito

10 animales tenía

No sabía, no sabía

¿Cómo trasladarlos un día

Necesitaba un transporte

¿Cuál utilizaría, cuál utilizaría?

Primero pensó en un camión,

Luego en un tractor

Pero ¿Cuántos animales llevaría?

Se realizará la valoración a través de las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos?, ¿sobre qué tema trataba el problema?, ¿Qué debían hacer los niños?, ¿Cómo lo hizo tu compañero? Con la realización de este intercambio los niños serán capaces de llegar al planteamiento final del problema.

Para finalizar los niños se incorporarán nuevamente a las acciones de la actividad independiente Cantando la canción En la granja de mi tío (Educación Musical). La educadora invitará a los niños a dibujar el medio de transporte que utilizó el granjero. (Educación Plástica).

Actividad 2

Título: Vamos de pesca

Objetivo: Solucionar problemas sencillos.

Forma organizativa: Actividad independiente

Desarrollo: Se motivará a los niños con la realización de un juego “Traigo un barco cargado de sonido...” (M, S, R, L) ¿Qué más pueden traer los barcos? Se plantea el problema por parte de la educadora.

En un barco pesquero navegaban 7 marinos 1 de ellos sacaba su bote todos los días en la tarde para llevar a la orilla pescados frescos y repartirlos a los vecinos del batey, 2 niños recogían los pescados con sus padres y los llevaban a los 5 ancianos del pueblo.

Se propicia una breve conversación sobre el problema para que los niños logren reconocer los datos y la orientación, a través de la misma trabajará la integración de los siguientes contenidos: (Lengua Materna), vocablo: batey, marinos., (Vida Social) ¿A quién llevaban el pescado?, ¿Para qué?, ¿Por qué?, (Normas de relación con el mundo), cantidad de marinos, ¿Cuántos llevaban pescados frescos a la orilla?, ¿Cuántos quedaban en el barco pesquero?, ¿Cuántos niños recogían el pescado?

Se realizará la valoración a través de las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos?, ¿Sobre qué tema trataba el problema? ¿Qué debían hacer los niños?, ¿Cómo lo hizo tu compañero? Con la realización de este intercambio los niños serán capaces de llegar al planteamiento final del problema.

Para finalizar se incorporaran nuevamente a la actividad independiente donde los invitaré a dibujar las olas del mar (preescritura) y después confeccionaremos un barco mediante el trozado de papel (Educación Plástica)

CONCLUSIONES

En la sistematización de los criterios de los autores consultados se pone de manifiesto la importancia a la solución de problemas sencillos en el sexto año de vida para el desarrollo de los procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades en los niños.

El resultado del diagnóstico de la solución de problemas sencillos reveló que en los niños de la muestra seleccionada poseen carencias reflejadas en el reconocimiento de los datos y la orientación que le plantea el problema, la búsqueda de vías de solución y la solución del problema planteado sin ayuda del adulto.

Las actividades diseñadas con un enfoque integrador, lúdico, ameno y creativo contribuirán a la solución de problemas sencillos en los niños del sexto año de vida de la muestra seleccionada.

El personal de experiencia consultado considera las actividades adecuadas, creativas y acorde a las características y necesidades de los niños del sexto año de vida. Una vez aplicada la propuesta se muestran avances en los conocimientos de los niños de la muestra seleccionada lo que ratifica su factibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, J. (1984). *Razonamiento, Solución de Problemas y Desarrollo Cognitivo, Lecturas de Psicología del Pensamiento*. Madrid, España: Editorial Alianza, p.29.

Brito, Y. (2007). *Propuesta de problemas matemáticos sencillos para el trabajo con los niños y niñas del quinto año de vida. Artículo científico*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero., p.5

Labarrere, A. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p.10

Campistrous, L., Riso, C. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. La Habana, Cuba: Editorial. Pueblo y Educación, p.103

Colectivo de autores (2000). *Acerca de la construcción en la edad preescolar*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación p. 1.

Cruz, E., Cartaya, L. (2004). *El porqué de las Nociones elementales de Matemática en la edad preescolar*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p. 81.

Torres, A. (2005). *Alternativa metodológica para perfeccionar la dirección del proceso de solución de problemas en el 4to ciclo*. Tesis de Maestría. Guantánamo, Cuba: Instituto Superior Pedagógico de Guantánamo, p.34.

Rubinstein, S. (1979). *El Desarrollo de la Psicología principios y métodos*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p. 72.

Labarrere, A. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos* La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, p. 26.

NECESIDAD DE SUPERACIÓN PARA LOS DOCENTES QUE TRABAJAN CON LA UNIVERSIDAD DEL ADULTO MAYOR

Autoras: Esp. Lucrecia Alicia Pérez Espinosa
Lic. Dulce María Ramírez Ramírez

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor surgió en Cuba con el objetivo esencial de mejorar la calidad de vida de los Adultos Mayores. Uno de los problemas más relevantes del envejecimiento poblacional es la ruptura del equilibrio entre las personas mayores y su entorno familiar y social. Este problema puede causar procesos de marginación y exclusión, siendo uno de los factores más importantes en el deterioro de la salud física y mental del adulto mayor. La educación con personas mayores requiere ritmos de aprendizaje diferentes, motivaciones distintas y mayor nivel de individualización del sujeto, teniendo en cuenta los distintos niveles de autodesarrollo. Al entrevistar a un grupo de 20 Adultos Mayores, se les preguntó por qué estudiaban. Las respuestas más asiduas fueron que ellos estaban estudiando para aprender cómo realizarse y enriquecerse espiritualmente. Un gran número de estas personas también contestaron que ellos querían mantenerse estudiando para adquirir nuevas experiencias, cultivarse y encontrar un nuevo espacio para canalizar sus inquietudes. También han considerado esta Universidad como una vía para compartir con otras personas de su edad, así como enriquecerse como persona, mejorar su calidad de vida al mejorar su salud física y mental. Ellos han estado muy interesados en aprender computación para poder comunicarse con sus nietos. Han encontrado en esta Universidad una forma de devolverle el sentido a sus vidas. Con todos estos elementos, se ha inferido la necesidad de ampliar y perfeccionar el trabajo con la Universidad del Adulto Mayor.

Palabras claves: adulto mayor, calidad de vida, envejecimiento.

NEED TO OVERCOME FOR TEACHERS WHO WORK WITH THE UNIVERSITY OF THE ELDERLY ADULT

SUMMARY

The University Chair of the Elderly arose in Cuba with the essential objective of improving the quality of life of the Elderly. One of the most relevant problems of population aging is the breakdown of the balance between the elderly and their family and social environment; this problem may cause marginalization and exclusion processes. This is one of the most important factors in the deterioration of physical and mental health of the elderly. Elderly education requires different learning rhythms,

different motivations and a higher level of individualization of the subject, by considering the different self-development levels. When interviewing a group of 20 older adults, they were asked about the reasons why they were studying. The most common answers were that they were studying in order to learn how to realize themselves, as well as enrich themselves spiritually. A great number of these people also answered that they wanted to keep on studying in order to acquire new experiences to cultivate themselves and find a new space to channel their concerns. They have also considered this University as a way to share with other people of the same age, as well as enriching themselves as a person and improving their lives quality by improving their physical and mental health. They have been also very interested in learning computer science in order to be able to communicate themselves with their grandchildren. They have found in this University a way to restore the meaning to their lives. By considering all the elements that have been exposed above, it has been inferred the need of amplifying and improving the work with the Elderly University.

Keywords: elderly, quality of life, aging.

INTRODUCCIÓN

Las Universidades de la Tercera Edad (UTE), tienen su referente inicial en 1973 en Toulouse (Francia). Posteriormente se generó un crecimiento de éstas en los países europeos y en los EE.UU. Lemieux, (1997), Alfageme y Cabedo (2005) y Villar (2006) plantean que en función de sus características de organización y propósitos, estas se pueden clasificar en tres grandes grupos: El Modelo Francés, Modelo Británico o de Cambridge y el Modelo híbrido o mixto. El Modelo Francés, totalmente dependiente de las universidades se expandió rápidamente por todo el mundo y es en el que se inserta Latinoamérica.

Cuba clasifica como el país más envejecido de este continente, situación que plantea importantes desafíos para la economía, la política y el conjunto de las relaciones sociales en el país. Se pronostica que para el 2030, alrededor del 30 por ciento de la población supere los 60 años. (ONEI, 2019)

Como consecuencia del proceso de envejecimiento que enfrenta la humanidad, los adultos mayores constituyen un foco de atención prioritario desde los más diversos puntos de vista. A ellos les urge satisfacer sus necesidades de autorrealización personal y adaptarse a los entornos donde desarrollan sus vidas; por lo que facilitarles el bienestar psicológico y abordar los intereses éticos y espirituales de ellos es una obligación de los gobiernos y las sociedades.

Sin embargo, los profesores que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje con los adultos mayores no tienen una formación especial, sino que se han venido preparando en el desarrollo de la propia actividad, a pesar de que la capacitación a profesionales acerca del envejecimiento está contemplada en la Gerontología Educativa.

Teniendo en cuenta la situación problemática anterior, esta investigación se plantea el siguiente **Problema científico**: ¿Cómo contribuir a mejorar la preparación de los docentes que trabajan en la Universidad del Adulto Mayor en el Municipio Santa Cruz del Norte? Consecuentemente el **Objeto de estudio** es la preparación de los docentes y el **Campo de acción**, la preparación de los docentes que trabajan en la Universidad del Adulto Mayor en el Municipio Santa Cruz del Norte. El **objetivo general** es diseñar acciones para mejorar la preparación de los docentes que trabajan en la Universidad del Adulto Mayor en el Municipio Santa Cruz del Norte.

La educación permanente es una manera de potenciar las posibilidades de realización personal, así como la participación en la vida social de los adultos mayores. Este grupo etario necesita oportunidades para enfrentarse a los cambios de todo tipo que se están produciendo en el entorno social y cultural. Y es justamente esta necesidad la que realza la preocupación de que los mayores puedan conocer y estar al día en dichas transformaciones y sentir así, reforzada su seguridad y a la vez su propia identidad ante tan sustanciales cambios. (Fernández, 1998).

Es innegable que los aspectos biológicos en los adultos mayores tienden a declinar, pero ha de tratarse por todos los medios de elevar el espíritu humano y social.

Desarrollo

El proyecto socialista cubano postula, como uno de sus principios, desarrollar la educación para todos sus ciudadanos. El paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida resulta acorde con la política nacional a favor de la justicia equitativa, en tanto plantea que la educación no se limita solamente a las edades productivas, sino que debe constituir un derecho a cualquier edad. Esta idea la aplica perfectamente el profesor de

Educación Superior, quien desde hace alrededor de dos décadas, tiene entre su contenido extensionista, la responsabilidad de atender la Universidad del Adulto Mayor.

Objetivos del Programa de la UAM

El objetivo esencial de este programa es el mejoramiento del bienestar psicológico del adulto mayor. Como bien plantea (Vigotsky, 1960) hay una estrecha relación entre el desarrollo y la educación, sustentada en una teoría que explica los principales postulados referidos a la esencia social de lo psíquico y a su desarrollo histórico, 2 por lo que la autora considera que dentro de la sistematización de las acciones dirigidas al trabajo con el Adulto Mayor debe tener un papel preponderante, la preparación del personal destinado a desarrollar dicho programa. Actualmente también se incluye dentro de los objetivos, la actualización científico-técnica de las personas mayores.

Una de las misiones de mayor relevancia en el trabajo docente-extensionista con el Adulto Mayor es lograr que estos acepten y aprecien las regularidades propias de la edad. La realidad comprobada en estudios realizados a este segmento poblacional asegura, en contraposición a mitos establecidos, que ellos son seres activos, en constante crecimiento, con posibilidades y potencialidades para superarse. Desarrollarles nuevas habilidades emocionales e interpersonales para el aprendizaje es totalmente posible, pero para ello se necesita un personal profesional debidamente preparado.

El ideal a alcanzar es el de personas mayores empoderadas que conozcan sus derechos y deberes, y reclamen sus espacios de participación social. Se trabaja por formar en las aulas un ser humano que luche contra la discriminación y auto discriminación, en tanto pueda dejar de creer en mitos y prejuicios asociados a la vejez, así como elaborar una noción más crítica y reflexiva de su realidad. En múltiples ocasiones ellos mismos se discriminan con la responsabilidad auto otorgada de las tareas hogareñas, incluyendo la atención a los nietos.

En las aulas Universitarias del Adulto Mayor no solo se aborda el tema de las clases contenidas en el programa, sino que las temáticas referidas a la calidad de vida y al bienestar tanto objetivo como subjetivo, se explotan más porque se desarrollan de una forma amena, a través de consejos, u otras estrategias referidas al funcionamiento de

ellos en su cotidianidad. Se emplean conceptos nuevos para ellos, como: inteligencia emocional, cotidianidad, comunicación, derechos humanos y de familia. Otros les resultan más familiares, tales como: memoria, envejecimiento, vejez, salud, abuelos, entre otros; pero todos los incorporan a su vida para hacerla más rica.

Con este grupo etario pueden promoverse metodologías grupales y participativas, buscando siempre el vínculo de la teoría con la práctica. Según encuestas aplicadas, los profesores, en su inmensa mayoría, el 96,7 % considera que las metodologías participativas les proporcionan un mejor aprendizaje, porque les facilita conocer el estado afectivo del grupo y de cada uno de sus miembros por separado, para mantener un buen clima durante los encuentros presenciales y que se multiplique en otros espacios. Tratarlos con cariño y afabilidad les aporta autoestima y felicidad.

Las técnicas participativas contribuyen a la reflexión de ellos, y les facilitan expresar el conocimiento que ya tienen sobre los contenidos a abordar debido a la experiencia vivida (Fernández, 2015).

Aspectos positivos del Programa de la Universidad del Adulto Mayor

Uno de los aspectos que incide positivamente en el desarrollo de dicho programa es que generalmente, los educadores son personas mayores que conviven en la comunidad con los educandos, por este motivo comparten intereses comunes, incluso actividades extracurriculares, lo que propicia que en muchas ocasiones se desarrollen relaciones de amistad trascendentes. Aunque en los últimos años, profesores jóvenes también han comenzado a trabajar con el programa y esto también es bueno porque viabiliza el intercambio intergeneracional, tan necesario en el minuto histórico que se vive.

Características de la Universidad del Adulto Mayor

- La evaluación en la Universidad del Adulto Mayor se centra más en lograr la implicación del estudiante, su participación y motivación en la actividad social, que en conseguir que este domine totalmente el contenido impartido.

- Es más importante constatar el desarrollo de la socialización y mejorar la calidad de vida del estudiante, que lograr un aprendizaje profundo de los contenidos del curso.
- Son propicias las actividades participativas.
- Generalmente los propios estudiantes construyen el conocimiento sobre la base de sus experiencias y la correcta conducción del profesor.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO celebrada del 5 al 8 de julio de 2009 *en* su propia Sede se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica (UNESCO 2009).

La formación docente ha de ser un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente (Fernández, 2015).

La idea de la educación a lo largo de la vida (Ortega Esteban, 2005) es una forma de dar respuesta al reinante proceso de envejecimiento poblacional en el que está inmerso el mundo, y más aún América Latina y al que debe garantizársele la posibilidad de ser exitoso. En esto tiene ineludible responsabilidad el profesor de Educación Superior, pues dentro de su labor docente requiere disponer de posibilidades para una formación continua, en tanto, además de conducir el proceso con jóvenes y adultos, también debe hacerlo con los Adultos Mayores.

ASPECTOS SUSCEPTIBLES A MEJORAR

- La preparación de los profesores que imparten las actividades.
- Los locales para el desarrollo de los encuentros.
- La matrícula y participación de los Adultos Mayores es escasa.
- Se hacen pocos intercambios entre grupos locales o de otra comunidad aledaña, municipio o provincia.

EJES DEL TRABAJO

- Desarrollo humano, social, artístico, tecnológico,

- Atención a la salud
- Actividades físicas
- Cuidado del medio ambiente
- Aprendizaje de idiomas extranjeros.
- Profundización en la historia de Cuba y en historia local, entre otros.

Acciones de superación propuestas para desarrollar

- Diplomado en Elementos gerontológicos y gerontagógicas para un envejecimiento activo en la participación ciudadana
- Diplomado en Gerontología Educativa
- Taller sobre cómo diseñar proyectos educativos con Adultos Mayores
- Taller de capacitación en temáticas de orientación psicosocial necesaria para el tratamiento adecuado a las personas de la tercera edad
- Talleres sobre historia local y tradiciones para afianzar la identidad
- Por la parte de la salud, es vital la formación y preparación de personal especializado en Geriatria y Gerontología.
- Proponer a la Universidad la Creación de la Red Universitaria de Envejecimiento y Vejez, con el objetivo de profundizar en el análisis y estudio del adulto mayor desde distintos enfoques: investigación, formación, actualización y capacitación.

CONCLUSIONES

La formación de los educadores que trabajan con Adultos Mayores constituye un tema poco investigado en la literatura educativa. Popularmente se dice que esto se aprende sobre la marcha.

Se enfatiza en la necesidad formativa del educador que trabaja con este grupo etario, no solo en su dimensión intelectual o de aprendizaje, sino también y con más énfasis en el carácter socio-afectivo que ella presupone.

Pasar de la dependencia a la independencia, del estancamiento a la actividad creativa y al empleo, es una necesidad de los Adultos Mayores.

El educador debe promover que los adultos mayores alcancen un grado de competencia como protagonistas sociales y que lo auto incorporen a sí mismos.

Esta educación les permite ver de otra manera las relaciones entre ellos y entre ellos y el mundo

BIBLIOGRAFÍA

UNESCO (s.f.) CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO. Recuperado de: www.unesco.org. Consultado 111019.

Fernández, E. (1998). *Psicogerontología. Perspectivas teóricas y cambios en la vejez*. <http://www.ugr.es> Granada. Adhara. Ediciones 1998. Consultado 121019.

Fernández, E. (2015). *Sobre la Formación del Docente-Facilitador de Personas Mayores*. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.researchgate.net>. Consultado 121019.

Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

García, J. (2009). Abriendo nuevos campos educativos. Hacia la educación de personas mayores. Recuperado de <https://www.google.com/search?sxsr> Revista *Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 12, Tunja, pp. 129-151. Consultado 121019.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Recuperado de: wp-content/uploads/educacion-Giroux-H-Pedagogia-y-politica-de-la-esperanza.pdf. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu. Consultado 141019.

Henríquez, S., PALOMA, C., Sánchez, L. y Cruz, M. Una aproximación a la práctica educativa de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en La Habana. Recuperado: <https://www.google.com/search?sxsr> Rev. *Cubana Educación Superior*, Vol.34 (3), La Habana, sep.-dic. 2015. Consultado 141019.

Lemieux, (1997), Alfageme y Cabedo (2005) y Villar (2006). *La Gerontología Educativa en España*. Recuperado de: <https://www.gogle.com/search.2016>. Consultado 151019

ONEI (2019). Recuperado de: www.one.cu.

Orosa, T. (2005). *Manual sobre funcionamiento de las Cátedras del Adulto Mayor*, inédito, scielo.sld.cu > pdf Universidad de La Habana. Consultado 011019.

Ortega, E.J. (2005). *La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales*. España. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/>.

Saldaña, S.A. y Hernández, E.(2017). *Universidad del Adulto Mayor: un nuevo escenario de desafíos y oportunidades*. San Luis Potosí, 2017. Consultado 181019.

Sierra, R. (2019). *Actualidad demográfica en Cuba, retos y oportunidades*. Periódico Tribuna de La Habana, Órgano oficial del PCC julio 2019. Consultado 221019. Recuperado de: www.tribuna.cu.

Vigotsky, L. S. (1960). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. <https://edisciplinas.usp.br> Editorial Científico Técnica. La Habana. Consultado 011019.

Villar, F. y Triadó, C. (2006). *Psicología de la vejez*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es> España: Editorial Alianza. Consultado 151119.

Villar, F. (2004). Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la vejez. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*.

LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL

Autores: Dr.C. Mario Hernández Pérez
Dr. C. Humberto Sánchez Cordero

Institución: Facultad de Ciencias Pedagógicas, Universidad Agraria de La Habana

RESUMEN

Este trabajo sistematiza indagaciones teóricas y metodológicas en relación con el tratamiento de los procesos de lectura y escritura en la formación profesional pedagógica, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, en función de la relación esencial entre lenguaje-formación profesional pedagógica-cultura. Este trabajo es un resultado del Proyecto *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje del lengua española y la inglesa*, asociado al Programa *Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo*. El **objetivo** es: Exponer una propuesta de aplicación del análisis discursivo funcional para la mejora necesaria de la lectura y la escritura, en la formación profesional pedagógica, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Los resultados empíricos son positivos y el nivel de satisfacción de los estudiantes es alto con la propuesta.

Palabras clave: enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, análisis discursivo funcional, mejora de la lectura y la escritura

READING AND WRITING IN THE PEDAGOGICAL PROFESSIONAL TRAINING FROM THE COGNITIVE, COMMUNICATIVE AND SOCIOCULTURAL APPROACH

SUMMARY

This work systematizes theoretical and methodological inquiries in relation to the treatment of reading and writing processes in pedagogical professional training, from a cognitive, communicative and sociocultural approach, depending on the essential relationship between pedagogical-cultural professional language-training. This work is a result of the Project Application of the cognitive, communicative and sociocultural approach in the teaching-learning of the Spanish and English languages, associated

with the Current Problems Program of the Cuban education system. Development perspectives The aim of the authors is: To present a proposal for the application of functional discursive analysis for the necessary improvement of reading and writing, in pedagogical professional training, from a cognitive, communicative and sociocultural approach. The empirical results are positive and the level of student satisfaction is high with the proposal.

Keywords: cognitive, communicative and sociocultural approach, functional discursive analysis, improvement of reading and writing

INTRODUCCIÓN

Son las múltiples las relaciones entre lenguaje, formación y cultura escritura en la formación profesional pedagógica. Precisamente, se sistematizan indagaciones teóricas y metodológicas diversas acerca de los de los procesos de lectura y escritura en la formación profesional pedagógica, sobre la base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Se expone una propuesta basada en la aplicación del análisis discursivo funcional para la mejora necesaria de la lectura y escritura, a partir de la relación esencial entre lenguaje-formación profesional pedagógica-cultura.

Este trabajo es un resultado del Proyecto *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje del lengua española y la inglesa*, asociado al Programa *Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo*. Los resultados empíricos son positivos y el nivel de satisfacción de los estudiantes es alto con la propuesta.

El **objetivo** de los autores de este trabajo es: Exponer una propuesta de aplicación del análisis discursivo funcional para la mejora necesaria de la lectura y escritura, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Desarrollo

Se toma como punto de partida la “alfabetización académica” (Carlino, 2004), acerca de escribir, leer y aprender en la universidad, que se relaciona con insuficiencias como: la limitada participación de los estudiantes, pobre lectura de bibliografía deficiente comprensión de las consignas de escritura, las dificultades en las evaluaciones, la

relación entre escritura y lectura con el aprendizaje (Carlino, 2005) y la concepción de Carlino y Martínez (2009) de la lectura y escritura, un asunto de todos/as.

Cerrillo (2007) relaciona el estudio de la literatura infantil y juvenil con la educación literaria, para una nueva enseñanza de la literatura. Esta propuesta se vincula con la lectura y escritura en la formación profesional pedagógica desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, según la opinión de los autores de este trabajo. Por tanto, los profesionales de la educación deben saber leer y escribir competentemente, para enseñar y educar a sus propios estudiantes, para comprender, analizar y construir textos, en función de la comunicación y la interacción sociocultural, en correspondencia con las exigencias sociales, en diferentes contextos personales y profesionales.

Ávila y Peñasola (2013), en Chile, proponen la creación de un programa de escritura en una universidad chilena, como parte de estrategias para promover un cambio institucional. Sin embargo, no se ha establecido una estrategia que integre los esfuerzos y realizaciones de todos los docentes, de disciplinas y asignaturas, filológicas y no filológicas, en Cuba, salvo la Práctica Integral de la Lengua Española, en el caso de la formación profesional pedagógica, y en algunas otras carreras no pedagógicas, hasta el presente, más allá de acciones aisladas, en particular, asociadas a preocupaciones institucionales, por normar el descuento ortográfico y de redacción en la educación superior cubana (MES, 2009; 2016).

Sin embargo, en opinión de los autores de este trabajo, se ha de concebir, desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, los procesos de lectura y escritura, como un estudio de carácter interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar (Romeú, 1999; 2003; 2007; 2011; 2014; Hernández, 2015, entre otros).

Abello y Montaña (2013) compilaron los trabajos presentados en el I Seminario Científico Nacional *Leer y escribir en la Universidad*. Compilaron y aportaron con trabajos propios. Destacaron la necesidad y la actualidad de investigar, en forma sistematizada las exigencias del desarrollo de la lectura y la escritura, en el contexto de la formación profesional, en general, y de la formación profesional pedagógica, en particular. Se estableció un posicionamiento teórico y metodológico y se expusieron propuestas, sobre la base esencial del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural,

y otros criterios, en particular, la concepción de la alfabetización académica plateada por Carlino (2004) y otros autores.

Precisamente, sobre la base de la concepción teórica del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, reflexiona acerca de propuestas, que tiene en común el énfasis en leer y escribir en la universidad, entre las que se destacan, entre otros aspectos: la formación lectora de maestros y profesores (Montaño, 2013), los desafíos del lector posmoderno desde la perspectiva del escritor (López, 2013), la elaboración de comentarios valorativos de los textos (Herrera y Herrera, 2013), la presencia de la literatura en los diferentes niveles de enseñanza, en relación con la formación de los educadores (Fierro, García y Borot, 2013), la lectura de todos (Oliva, 2013), la relación entre lectura y escritura en la formación inicial del educador (Hernández, 2013) y la lectura pública como espacio de enriquecimiento cultural (Otero et al., 2013).

Albarrán y López (2015) presentan una relación de errores inadmisibles de acentuación, “horrores de ortografía”, de puntuación y mayúsculas, vicios del lenguaje otros “horrores frecuentes”, en los estudiantes del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Río Hondo No., 1, México, D.F. Llamen la atención sobre resultados preocupantes, relacionados con la lectura y la escritura, entre otros factores. No plantean consideraciones teóricas, ni metodológicas. Tampoco establecen relaciones con la formación profesional; ni propuesta para contribuir a solucionar las insuficiencias declaradas, en opinión de los autores de este trabajo.

Se contribuye, sobre la base de la lectura, de una concepción, en se integran lo personal y el profesional, en relación con la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial y la preparación de los docentes para el desarrollo de dicha competencia, así como las dimensiones e indicadores de esta preparación, y el sistema de relaciones esenciales de coordinación, subordinación e interdependencia, entre los proceso de enseñanza y aprendizaje, instrucción y educación, socialización e individualización, formación y desarrollo, para cumplir el encargo social (Hernández, 2015).

Bento y Balça (2016), en Portugal, muestran interés en que el maestro como mediadores de lectura. Ser un mediador de lecturas, en la formación profesional

pedagógica es una tarea pendiente, en el mundo, en América Latina, y aún en Cuba, no son las propuestas y las realizaciones prácticas suficientes en cantidad y coherencia, en relación con la formación profesional pedagógica, en particular.

Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez y Bazerman, Ch (2016) aportan un panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. Estos autores demuestran que faltan estudios sistemáticos sobre el estudio de la lectura y la escritura en el contexto de la formación profesional. No tiene en cuenta el caso Cuba, en este panorama. Sin embargo, los autores de este trabajo sustentan se requieren este tipo de estudios en la formación profesional pedagógica: ya existen aproximaciones teóricas y propuestas prácticas; pero no una sistematización suficiente.

Se asume la propuesta de Navarro (2017): se ha de escribir a través del currículum. Esta concepción tiene en su base estudios latinoamericanos de la escritura en la educación superior y los contextos de la formación profesional, por lo que se apunta hacia un campo disciplinar propio.

Este posicionamiento ha de ser ampliado, en opinión de los autores de este trabajo, desde una perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, sobre la base de las interrogantes siguientes: ¿Se han de realizar estudios de la lectura y la escritura en educación superior? ¿Qué se ha de comprender como alfabetización académica, en relación con el tratamiento de los proceso de lectura y escritura en los contextos de formación profesional, en general, y la formación profesional pedagógica, en particular, a partir de la exigencia social de que han de instruir y educar a sus propios estudiantes? ¿Se ha de realizar el análisis del discurso académico y profesional, en la formación profesional pedagógica? ¿Qué se ha entender por Didáctica de la lectura y la escritura académica, desde todas las áreas curriculares, en la formación profesional pedagógica, desde disciplinas y asignaturas filológicas y no filológicas?

Se ha de comprender que la lectura es una estructura cultural (Álvarez, 2017). Es crucial, en la actualidad, Álvarez (2017) comprender que: “La lectura constituye, sin lugar a dudas, una de las operaciones básicas de la cultura y en calidad de tal debe ser considerada como *habitus* cultural” (Álvarez, 2017, p.9).

Es un dispositivo estructurador de la cultura en los sujetos. Por lo cual, se ha reconocer la diversidad de soportes que están en uso actualmente, y la diversidad de prácticas de lectura: (...) “en el presente el texto electrónico, el e-book, la biblioteca digital, las tabletas y todas la modalidades actuales y futuras del libro están lejos de destruirlo (...)” (p. 18).

Los autores de este trabajo son del criterio de que la escritura, en general, y en particular, en la formación profesional pedagógica, ha de ser concebido como un dispositivo estructurador de la cultura en los sujetos. Este tema requiere un sistematización específica, de carácter urgente, para realización práctica inmediata, como propone Díaz (2018), cuando reflexiona en relación con escribir textos científicos en la universidad, sobre la base de las concepciones teóricas y empíricas, en el contexto de la educación de posgrado.

Velázquez (2019) subraya la importancia del uso de las nuevas tecnologías por el sistema educativo cubano y los objetivos de desarrollo sostenible. Por tanto, se infiere la necesidad de profundizar en el tratamiento de la lectura en los textos en soporte digital y audiovisual, en particular, sobre la base del empleo de las computadoras, en red. La lectura compartida, mediante el intercambio propiciado por el uso de los celulares y de la diversidad de software, exige una preparación para la lectura crítica, que permita el establecimiento de localización y procesamiento de diversidad de tipologías textuales y formas de cognición, comunicación e interacción sociocultural.

Por tanto, se ha de profundizar también en el desarrollo de la escritura, como proceso de significación de las lecturas y las escuchas, asociadas con la formación profesional pedagógica. Si lee y escucha, pero no se significa, en relación con lo leído y escuchado, se afectan los procesos de comprensión, análisis y construcción textual (Hernández, 2019a).

En consecuencia, se afectan los procesos y las actividades de comunicación e interacción socioculturales. La formación, profesional y personal, la socialización y la individualización de los sujetos, que se forman profesionalmente como educadores, en tanto, no desarrollan, adecuadamente, la competencia comunicativa profesional

pedagógica. No son educados, ni se autoeducan, por lo que se afecta la formación profesional pedagógica para cumplir el encargo social.

Un ejemplo interesante es, la investigación doctoral realizada en Barcelona (España) y Puebla (México), por Trujillo (2018), con centro en el trabajo cotidiano de docentes de secundaria gestionando la lectura de los textos literarios.

Precisamente, el tratamiento de la lectura de los textos literarios, en su variedad genérica, requiere de una formación profesional, en que se integre el desarrollo de una sensibilidad estética, un dominio de las características esenciales y necesarias que identifican esta tipología textual y de las otras, al menos, los criterios siguientes: la (s) función (es) predominante(es), la forma elocutiva predominante, la significación denotativa o connotativa, los rasgos del lenguaje, entre otros aspectos a tener en cuenta.

Saborido (2019) enfatiza que la educación superior cubana es parte del sistema educativo, por lo que es esencial la articulación y calidad para el desarrollo. Y consecuentemente, se ha de profundizar en la calidad de la formación de los profesores, de modo que la transición entre la educación media y superior, específicamente en cuanto a las habilidades de estudios.

Precisamente, la lectura y la escritura constituyen, en opinión de los autores de este trabajo, han de estar en el centro de la articulación a lo interno de la educación superior con el medio exterior: la lectura y la escritura como un factores de eficiencia educacional en la formación de los profesionales, tanto en las carreras pedagógicas, como en el resto de la formación, inicial y permanente de los profesionales, en relación con las exigencias sociales, actuales y futuras.

En esta misma dirección, se han de tener en cuenta, en consecuencia, las múltiples y diversas relaciones entre formación profesional pedagógica y educación, cultura y tratamiento de los procesos de lectura y escritura, en la universidad.

Hay que valorar: la importancia de la lectura literaria; discutir lo observado; y concluir en relación con la enumeración de los elementos a considerar en la didáctica de la literatura, en un nivel de escolaridad que constituye quizá, el último momento de intervención pedagógica en la formación de lectores. Hacer estas tareas exige diversos

saberes, para saber hacer y saber ser profesional de la educación, como mediador de la lectura del texto literario.

Autores Varios (2019), miembros de la Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe) enfatizan las relaciones entre lenguaje, formación y cultura, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Por tanto, confirman la necesidad, actualidad y la importancia de tratar adecuadamente los procesos de lectura y escritura en la formación de los profesionales de la educación.

Un proyecto de investigación, innovación y desarrollo: sistematización de resultados fundamentales

Este trabajo es un resultado del Proyecto *Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje del lengua española y la inglesa*, asociado al Programa *Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de desarrollo*.

La metodología aplicada por los autores es la Investigación –Acción –Participación (I-A-P), sustentada en procesos de consulta, debates científicos y rendiciones de cuentas de forma tal labor colaborativa de los investigadores que son los autores de este trabajo que comunican sus inquietudes, concepciones teóricas, resultados y someten su aproximación a la lectura como un problema complejo, multicausal, de una actualidad que trasciende el momento en que socializan los resultados en que incluyen trabajos científicos estudiantiles, tesis de doctorado y maestrías, ponencias y artículos científicos.

Estos resultados se vinculan con los problemas actuales del sistema educativo cubano y sus perspectivas de desarrollo. Por tanto se comprenden como palabras clave la promoción y animación de la lectura, formación profesional.

La metodología aplicada, la Investigación –Acción –Participación (I-A-P), en el Proyecto han contribuido a la promoción y animación de la lectura, en la Facultad de Ciencias Pedagógicas y en las áreas de influencia, como son los Centros Universitarios Municipales de Mayabeque, tanto en los estudiantes de pregrado como en el posgrado:

- Se ha defendido ya dos tesis doctorales, centradas la preparación de los instructores de artes plásticas, modelo de taller literario para contribuir a la educación humanista en la formación pedagógica.
- Se ha realizado una sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y en la lengua inglesa.
- Se ha realizado una caracterización de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa, y en relación con el tratamiento logopédico, según la especialidad pedagógica, en la que se forman.
- Se han diseñado e implementado dos estrategias didácticas para la formación de los profesores, con el encargo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa.
- Se ha publicado más de diez artículos científicos publicados en revistas referenciadas, incluso uno en revista del nivel 1 de la clasificación cubana, desde 2016, hasta 2018, en que se han abordado, entre otras, las temáticas siguientes: la labor actual de los instructores de arte como agentes de desarrollo sociocultural activo, la preparación didáctica de los instructores de artes plásticas, educación humanista para una imperecedera formación valoral, la educación humanista vs. violencia simbólica, la Física, en función de la competencia comunicativa el Enfoque Cognitivo, comunicativo y sociocultural desde la lúdica, la comprensión de textos discontinuos, la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa, la redacción del texto científico, la formación de los lectores
- Se han publicado cinco capítulos de libros digitales, auspiciados por la Red Iberoamericana de Pedagogía: el proyecto de investigación para la mejora de la enseñanza de la lengua española y la lengua inglesa, la comprensión en estudiantes no hispanohablantes, la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

- Se han elaborado e implementado las versiones del Plan de Estudio E, para las carreras de las Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés, para el curso diurno y para la Educación Superior (MES), de la Licenciatura en Educación en Español-Literatura y la Licenciatura de Educación Artística.
- Se ha elaborado el Curso de Profesores de Secundaria Básica de Español, Educación Superior de Ciclo Corto.
- Se ha elaborado e implementado programas de asignaturas: la gramática, española, la práctica integral de la lengua española, la normativa en lengua española, los estudios lingüísticos (gramática española) para estudiantes de lenguas extranjeras, la literatura infantil y juvenil, fonética y fonología españolas, la didáctica del español y la literatura y otros aspectos.
- Se han diseñado e implementado diversas formas de superación posgraduada, como curso de posgrado, entrenamientos, e incluso, una pasantía posdoctoral, acerca de la variedad cubana del español (Pasantía posdoctoral).
- Se ha expuesto más 28 ponencias en eventos científicos, desde el nivel de base, hasta internacionales, en Cuba y en el extranjero: sobre la enseñanza-aprendizaje de lengua española y la lengua inglesa.
- Se ha defendido seis tesis de maestría: la construcción de texto, en secundaria básica, y en la educación superior, la preparación docente para la aplicación de la estrategia de lengua inglesa, el desarrollo de la expresión oral en lengua inglesa, el empleo de los vídeos en la formación de profesores de lengua inglesa y el taller literario con adultos mayores.
- Se han realizado arbitrajes de artículos científicos para la Revista Villena, de la Universidad de Artemisa y ponencias para diversos eventos científicos.
- Se han elaborado más de diez folletos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa.
- Se han realizado talleres de redacción científica y de asentamiento bibliográfico, en que ha participado estudiantes de diversas carreras del pregrado y posgrado, maestrías, doctorado y posdoctoral, de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, de

la Facultad de Cultural, de la Facultad de Agronomía del Centro de Estudios de Estudios de Educación Superior Pedagógica, del Centro del Centro de Estudio de Desarrollo Agrario y Rural, de los Centros Universitarios la provincia de Mayabeque, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Universidad de Cienfuegos, Universidad Ciego de Ávila, y de la Universidad de Las Tunas.

- Se ha defendido y socializado, incluso, en eventos científicos, como Fórum Estudiantil de Ciencia y Técnica más de 60 trabajos científicos estudiantiles, entre los que predominan los trabajos de curso y de diploma, referidos aspectos como: la comprensión de la lectura en lengua inglesa y en lengua española, la expresión oral en lengua inglesa, el análisis lingüístico en lengua española, la adquisición del vocabulario en lengua inglesa, la investigación toponímica, la escritura en lengua inglesa, la comprensión de textos literarios en lengua inglesa, entre otros aspectos.
- Se ha colaborado en la formación de maestría y doctoral de aspirantes nacionales e internacionales, mediante consultas o miembros de tribunales de predefensa y defensa, de la Universidad Agraria de La Habana, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” y de la Universidad de Pinar del Río.
- Se han presentado a los simposios internacionales de la Red Iberoamericana de Pedagogía, en Cuba y en Brasil, más de 70 ponencias, entre estudiantes y profesores, de la sede central de la Universidad Agraria de La Habana (UNAH) y de los centros universitarios municipales y de círculos infantiles y escuelas primarias de la provincia de Mayabeque.

Los resultados antes expuestos son manifestaciones en el incremento de las lecturas asociadas a la investigación, el desarrollo e innovación didáctica en la solución de problemas científicos de carácter profesional pedagógico, de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés, de la Licenciatura en Educación en Español-Literatura, de la Licenciatura en Logopedia, en particular.

Se va conformado una comunidad de profesores y estudiantes, que investigan su propia práctica profesional pedagógica, en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa, desde la perspectiva del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, y de las concepciones psicopedagógicas y logopédicas.

Precisamente, se comprende que se va conformando una comunidad de lectores que comparten, discuten y socializan los resultados de las lecturas diversas, asociadas a la formación profesional pedagógica, inicial y permanente, entre los miembros del proyecto de investigación, desarrollo e innovación, tanto de la sede central como de los centros universitarios municipales de la Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, de la provincia de Mayabeque.

Precisamente, los resultados recientes (Hernández, 2019b) del proyecto e del que son miembros los autores de este trabajo confirman una tendencia hacia el incremento y profundización en los procesos de lectura y escritura en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana, lo que se expresa en los talleres de tesis, defensas doctorales, de maestrías y en el trabajo científico estudiantil.

CONCLUSIONES

La sistematización de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural fue reconocida con el Premio CITMA Provincial, sobre cuya base se halló la necesidad de profundizar en las concepciones teóricas y metodológica, y en las propuestas prácticas para la promoción y la animación de la lectura y la escritura, en la formación profesional pedagógica, en particular, como un procesos complejos, multidimensionales, ha propiciado una resignificación personal y profesional en los autores de este trabajo.

Se concibe la lectura y la escritura, desde la perspectiva transdisciplinar, a partir de los principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que trasciende su contexto originario de aplicación en la didáctica de la lengua la literatura. La base de esta concepción está en que se asume que la lengua es eje transversal del currículo, donde 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, de la formación del profesional, son las vías de tal desarrollo; y que el colectivo de año es el eslabón base para concretarla.

Se ha logrado incremento de las lecturas y la escritural de carácter profesionales, asociadas a la investigación, el desarrollo e innovación didáctica en la solución de problemas científicos de carácter profesional pedagógico, de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés, de la Licenciatura en Educación en Español-Literatura, de la Licenciatura en Logopedia, en particular, tanto en el pregrado, como en el diseño e implementación de formas diversa de posgrado y en la socialización de resultados científicos, en forma de informes de investigación, ponencias y artículos científicos, folletos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa.

Se comprende que la participación activa de docentes y estudiantes, en un proyecto de investigación, desarrollo e innovación en una vía de contribuir a mejora necesaria de la lectura y la escritura, en la formación profesional pedagógica, inicial y continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello, A.M. y Montaña, J. R. (2013). *Leer y escribir en la Universidad I Seminario Científico Nacional*. La Habana, Cuba: Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA, 2013, DIRECCIÓN DE CIENCIA Y Técnica, Ministerio de Educación, Oficina de la UNESCO en La Habana.

Álvarez, L. (2017). *La lectura como estructura cultural*. En Álvarez, L. (2017). *Lecciones de vuelo: la lectura en nuestro presente*. Camagüey, Cuba: Editorial Ácana pp. 8-18.

Autores Varios (2019). *Lenguaje, Formación y Cultura*. Primera Edición, Enero de 2019, ISBN: 978-1-945570-82-7 Estados Unidos: **Editorial REDIPE** Red Iberoamericana de Pedagogía, Capítulo Estados Unidos, Bowker - Books in Print.

Ávila, N., González, P., Peñasola, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18 (54), 2013, pp. 537-560, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?=14025774010>

Bento, I. y Balça, A. (2016). La promoción de una educación literaria-la familia y el maestro como mediadores de lectura. *Tejuelo*, nº 23 (2016), pp. 63-84.

Día, A. (2018). *Escribir textos científicos en la universidad: breves reflexiones*

Teóricas y empíricas desde la educación de posgrado. Varios autores iberoamericanos (2018). Libro de investigación: Educación y Pedagogía Cuba 2018 ISBN: 978-1-945570-74-2. Primera Edición, Diciembre de 2018. La Habana, Cuba: **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 Cesar Arboleda Aparicio.

Fierro, B.M., García, A.M. y Borot, E. (2013). *Para dar alas en el camino del magisterio en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta, de Matanzas*. En Abello, A.M. y Montaña, J.R. (Compiladores) (2013). *Leer escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores*. Memorias I Seminario Científico Nacional. La Habana, Cuba: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Oficina de La Habana, SELLO EDITOR EDUCACIÓN CUBANA, 2013: Palcograf Artes Gráficas, Palacio de las Convenciones.

Hernández, M. (2015). *Estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en formación inicial*. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Hernández, M. (2016). Informe anual del Proyecto La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa. Mayabeque, Cuba: Facultad de Ciencias Pedagógica, Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez.

Hernández, M. (2017). Informe anual del Proyecto La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa. Mayabeque, Cuba: Facultad de Ciencias Pedagógica, Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez.

Hernández, M. (2018). Informe anual del Proyecto La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa. Mayabeque, Cuba: Facultad de Ciencias Pedagógica, Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez.

Hernández, M. (2019b). Informe semestral enero-junio del Proyecto La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la lengua inglesa. Mayabeque, Cuba: Facultad de Ciencias Pedagógica, Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez.

Montaña, J.R. (2013). *Reflexiones sobre la formación lectora de maestros y profesores*. En Abello, A.M. y Montaña, J.R. (Compiladores) (2013). *Leer escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores*. Memorias I Seminario Científico Nacional. La Habana, Cuba: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Oficina de La Habana, SELLO EDITOR EDUCACIÓN CUBANA, 2013: Palcograf Artes Gráficas, Palacio de las Convenciones, pp.1-10.

Saborido, J.R. (2019). *LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA COMO PARTE DEL SISTEMA EDUCATIVO. ARTICULACIÓN Y CALIDAD PARA EL DESARROLLO*. Conferencia en Pedagogía 2019. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones, 4 de febrero de 2019.

Trujillo, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/am.32.2018.4>. REVISTA AMAUTA, UNIVERSIDAD DEL

ATLÁNTICO, BARRANQUILLA (COL.), ISSN 1794-5658, NO. 32 • JUL-DIC 2018, pp. 49-68.

Velázquez, E.E. (2019). *El sistema educativo cubano y los objetivos de desarrollo sostenible*. Conferencia Inaugural de Pedagogía 2019. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones, 4 de febrero de 2019.

EL MÉTODO DE LA SISTEMATIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA DE LA UNAH

Autora: DrC. Nereyda Piñeiro Suárez. nereydaps@unah.edu.cu

RESUMEN

Los cambios que se producen en el contexto educativo internacional, y por ende el cubano en lo particular, incorporan aspectos innovadores con respecto a la elaboración de los planes y programas de estudio desde la lógica de las competencias profesionales integrales. Con esta perspectiva se pretende, vincular más y mejor institución educativa con el entorno. Para ello, se requieren no sólo de cambios estructurales, sino también modificaciones en las prácticas educativas. Lograr que profesores y estudiantes participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales. El presente artículo tiene el objetivo de presentar una aproximación general a la relación entre competencia profesional y la interrelación con el método de la sistematización teniendo en cuenta el modelo educativo de la carrera de Psicología Pedagogía de la Universidad Agraria de La Habana. Un currículum por competencias profesionales debe articular los conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, reconociendo las necesidades y problemas de la realidad. Las mismas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Estas combinaciones de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la

formación profesional, de ahí partiría la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

Palabras claves: Competencias profesionales, método de sistematización, modelo educativo

THE METHOD OF SYSTEMATIZATION IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE STUDENT OF THE PSYCHOLOGY CAREER PEDAGOGY OF THE UNAH

SUMMARY

The changes that take place in the international educational context, and therefore the Cuban in particular, incorporate innovative aspects with respect to the elaboration of the study plans and programs from the logic of the integral professional competences. With this perspective it is intended to link more and better educational institution with the environment. This requires not only structural changes, but also changes in educational practices. To ensure that teachers and students participate in a more committed way during the teaching-learning process, it will be possible to the extent that they know, interpret and endorse the new curricular proposals framed in the model of integral professional competences. This article aims to present a general approach to the relationship between professional competence and the interrelation with the method of systematization taking into account the educational model of the Pedagogy Psychology degree at the Agrarian University of Havana. A curriculum by professional competences must articulate global knowledge, professional knowledge and work experiences, recognizing the needs and problems of reality. They are defined by diagnosing the experiences of social reality, the practice of professions, the development of the discipline and the labor market. These combinations of elements allow identifying the needs towards which professional training will be oriented, hence the identification of comprehensive or generic professional competences, essential for the establishment of the graduate profile of the professional future.

Keywords: Professional competences, systematization method, educational model

INTRODUCCIÓN

La educación basada en normas de competencia es proporcionar educación técnica y capacitación a los trabajadores, así como combinar la educación y el trabajo (Limón, 1996). Dicha concepción educativa, además, de reconocer el resultado de los procesos

educativos formales, también reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas.

Las transformaciones educativas requieren no sólo de cambios estructurales, sino también modificaciones en las prácticas educativas. Lograr que profesores y estudiantes participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales.

El tema de las competencias resulta novedoso en el contexto investigativo. En otras áreas geográficas el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia.

En el contexto de las competencias laborales, se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Las normas de competencia se conciben como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado. El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como:

(...) la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante. (Malpica, 1996, s/p)

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. A partir de este elemento, es que tomamos en consideración que el empleo del método de la sistematización en el desarrollo de la Práctica Laboral Investigativa de los estudiantes de la carrera de Psicología Pedagogía de la Universidad Agraria de la Habana, proporciona la consolidación de las competencias profesionales atendiendo al perfil y modelo del profesional planteado para esta carrera. Por lo cual, es importante:

(...) partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables. (Gonczi, 1996, s/p).

Desarrollo

I- Características de un currículo para el desarrollo de competencias profesionales

En este contexto, la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad, pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular.

- La formación personal está asociada a la capacidad que pueda alcanzar el individuo para actuar en su mundo con autonomía, para crecer permanentemente a lo largo de la vida en el plano físico, intelectual y afectivo. La capacidad para vivir con plena conciencia las diversas etapas de la evolución humana pasando de la adolescencia a la adultez y a la madurez que culmina con la preparación para aproximarse al fin de la vida.
- La educación para la producción y el trabajo corresponde al conjunto de habilidades para desempeñarse en la generación de los bienes materiales o intangibles que requiere la sociedad. Por tanto, forman parte de este conjunto las capacidades tecnológicas, el desarrollo emprendedor, las habilidades intelectuales que requiere la producción moderna, los hábitos de cumplimiento y desempeño laboral, y la capacidad para ser reflexivo y crítico frente a la práctica productiva, el modo de aprender constantemente de la experiencia, lo cual a su vez está asociado a un proceso de actualización permanente.
- La formación social está asociada al comportamiento en los diversos niveles de grupos o conglomerados humanos con los cuales debe interactuar la persona a lo largo de su vida. Estos van desde las funciones familiares y desempeño doméstico hasta los

compromisos de participación social, de comportamiento solidario y de formación ciudadana y para la participación en la comunidad.

A pesar que estos tres ejes de la formación, son relevantes, por lo general, al definir las competencias de egreso en la educación superior se tiende a priorizar las competencias laborales centradas en el eje de educación para la producción. Normalmente, para definir dichas competencias de egreso se parte de las competencias profesionales las que se establecen sobre la base de un análisis ocupacional como el que se ha señalado anteriormente. Considerando los antecedentes mencionados, para este estudio una competencia de egreso, se puede entender como “la capacidad de actuar adecuadamente, respaldado por los conocimientos pertinentes y en coherencia con los principios éticos que sustenta quien la ejerce”.

Por resultados del aprendizaje, se denomina al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (módulos).

Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma.

Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos; pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Las competencias las dividen en dos tipos:

- **Competencias genéricas**, que en principio son independientes del área de estudio y comprenden las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- **Competencias específicas para cada área temática**, las cuales se especifican para el primer y segundo ciclo.

Asimismo, para la especificación de las competencias universitarias de egreso pueden considerarse las competencias propias de cada profesión e integrándolas con los conocimientos y demás competencias (cognoscitivas, comunicativas, socioafectivas).

Desde una visión muy universal, pueden tenerse en cuenta los “cuatro pilares de la educación” recomendados por la UNESCO¹³:

- **Aprender a conocer**: concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer**: adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas y a trabajar en equipo.
- **Aprender a vivir juntos**: realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
- **Aprender a ser**: actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales (memorizar, razonar, comprender, etc.), comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, entre otras.

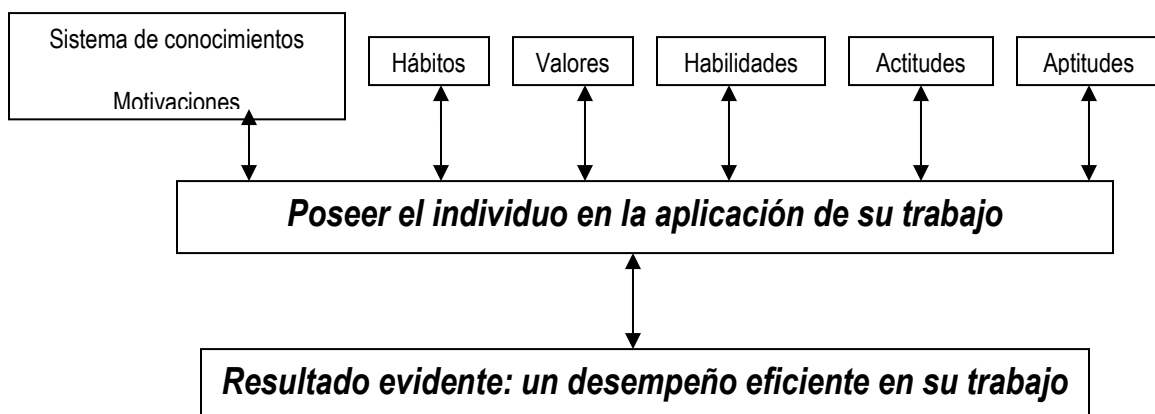
Para trabajar un currículo basado en competencias, es necesario definirlas previamente en un perfil de egreso. Esto es, el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al término de su carrera.

Para efectos de este trabajo, las competencias de egreso han sido agrupadas en dos categorías principales, que cumplen el doble objetivo de reflejar las demandas explícitas y de ser compatibles con un marco teórico planteado.

La identificación de competencias laborales permite establecer las funciones y tareas que implica el desempeño profesional. A partir de ello, se pueden determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y aptitudes que se requieren para lograr dicho desempeño.

A partir de ello, para la educación universitaria hay dos caminos posibles. Uno es organizar módulos y expresar directamente los conocimientos habilidades y actitudes en forma de comportamientos evaluables. La otra es transformarlas en un listado de los contenidos (tópicos o materias) que son necesarios y los objetivos de aprendizaje expresados en forma de comportamientos evaluables asociados a cada contenido, utilizando para estos fines el método tradicional de la planificación. Esta segunda manera, si bien es menos ortodoxa, resulta más operativa para el trabajo con docentes universitarios. En ambos casos se pueden utilizar tablas de comportamientos observables que se encuentran disponibles en los manuales de pedagogía.

Significativo resulta que en el currículo debe quedar expuesta la intencionalidad de desarrollar las competencias profesionales, por ello asumimos los criterios del Colectivo de autores del ISPETP que consideran la relación de los diferentes componentes de la siguiente forma:



II- Determinación de qué se entiende por competencias profesionales

En el proceso de formación del futuro profesional, se plantea como una necesidad fomentar el desarrollo de competencias profesionales, requiriéndose para ello de una vinculación directa entre los conocimientos teóricos apprehendidos y la práctica laboral investigativa.

Como parte de dichos propósitos, la concepción de la educación en Cuba se sustenta en el precepto martiano de que “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido...”

La literatura en general emplea dos acepciones de competencia: competencia laboral y/o competencia profesional. En ambos casos, se refiere a habilidades, conocimientos y destrezas a formar y desarrollo en el futuro profesional que le posibilite enfrentar los retos del desarrollo tecnológico y de la era del conocimiento, contextualizando soluciones a la realidad en que le corresponderá desempeñarse.

Existe variedad en cuanto al término de competencia, el cual ha sido definido desde el punto de vista sociológico y psicológico. Para nuestro trabajo, asumimos el concepto dado por el ISPETP, Cuba que plantea: **es un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que debe poseer el individuo para el desempeño satisfactorio de su actividad laboral, comprometido con un proyecto social determinado.**

Indudablemente que, en las actuales condiciones de competitividad y productividad, el concepto competencias se impone en lo referido a la formación y desarrollo del capital humano. Dicho concepto busca definir y evaluar las capacidades del profesional según su desempeño en una situación de trabajo. La competencia profesional no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, sino que es una capacidad real y demostrada por el profesional.

Por ende, en función del desarrollo del profesional que se forma en la Universidad Agraria de la Habana en la carrera de Psicología Pedagogía, debe ser entendida y a su vez incorporada en la concepción curricular, la determinación de movilizar, articular y

poner en acción valores, conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo, como aspectos importantes en la práctica laboral investigativa de los estudiantes, momento en que se produce el contacto con situaciones reales de trabajo.

Para ello, se toma en cuenta que las características fundamentales de las competencias profesionales están dadas en:

- Son características permanentes de las personas.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral; es decir, no están asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.

Estas características son evaluables en el proceso de incorporación del estudiante a la Práctica Laboral Investigativa, para ello se analiza previamente y se negocia el proceso de la misma en correspondencia con las particularidades y especificidades de cada año de estudio y los objetivos propuestos para los mismos en el Plan de Estudio.

A partir de los aspectos anteriormente analizados, podemos determinar que las competencias profesionales a fomentar y desarrollar en el futuro profesional de la carrera de Psicología Pedagogía de la Universidad Agraria de La Habana, están en el orden de:

- Emplear las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en detección y la solución de problemas profesionales.
- Dirigir el proceso educativo.
- Aplicar los elementos aprehendidos en materia investigativa a situaciones del contexto de actuación profesional en los diferentes contextos.

- Dirigir actividades educativas y formativas que respondan a las necesidades de la comunidad y grupos étnicos.
- Aplicar soluciones a problemas profesionales.
- Realizar diagnósticos de la comunidad, de los grupos étnicos, otros aspectos que se presenten.

III- El método de sistematización y su relación con el desarrollo de las competencias profesionales

El ejercicio del futuro profesional de Psicología Pedagogía requiere de un trabajo sistemático que le permita la aplicación de las habilidades que progresivamente van adquiriendo en el proceso de formación académica, y que a su vez poseen determinados grados de complejidad teniendo en cuenta que sus resultados se evidencian en la transformación del individuo o grupos de individuos.

Importantes estudios se han desarrollado en América Latina (Perú, Colombia, México) y Europa (España) con relación a la sistematización, interpretándolo bien como un método de investigación educativa o como parte de la actividad diaria del profesional.

En el contexto de la práctica educativa, es decir, en el futuro profesional de la educación, asumir la sistematización como método, propiciaría la consolidación de las habilidades para alcanzar la competencia profesional en los estudiantes que cursan la carrera de Psicología Pedagogía. Por ello, se asume el concepto del material de la de la Maestría de amplio acceso en Ciencias de la Educación del Colectivo de Autores del ISPH (2005):

Es una reflexión crítica, permanente de las experiencias vividas en el proceso educativo, lo que implica entre otros aspectos: comprender, interpretar, explicar, reconstruir, reflexionar y transformar esa realidad, generando nuevos conocimientos para lograr propósitos y aspiraciones del sistema educativo y crear una teoría pedagógica autóctona que se afirme en lo mejor de sus raíces y tradiciones y de la práctica pedagógica internacional.

Sistematización es un proceso metodológico de reflexión y de producción de conocimientos de las experiencias prácticas de proyectos educativos y de acción social. Desde el punto de vista epistemológico se inscribe en la tradición crítica e interpretativa que relaciona la teoría y la práctica o, en otras palabras, el saber y el actuar. Construye un lenguaje descriptivo propio desde adentro de las propias experiencias reconstituyendo y explicitando el referencial que le da sentido.

Debe tenerse en cuenta de que en el proceso de sistematización las opiniones varían en correspondencia con el sujeto que investiga la realidad, pues es un modo particular de hacer investigación, se auxilia de técnicas cualitativas para registrar, clasificar e interpretar las opiniones de los actores y otras de tipo etnográficas para la observación de las mismas prácticas en el terreno.

Elementos a tener en cuenta y que constituyen **objetivos** de la sistematización en el desarrollo de las competencias profesionales para los estudiantes que cursan la carrera de Psicología Pedagogía en la Universidad Agraria de La Habana son:

- **Comprender:** interiorizar y distinguir los elementos esenciales de la práctica cotidiana, teniendo en cuenta las indicaciones dadas para el ejercicio de la Práctica Laboral Investigativa a partir de las particularidades y especificidades planteadas para cada año de estudio.
- **Interpretar:** analizar, relacionar y elaborar conclusiones acerca de las experiencias vividas, para ello los estudiantes se apoyarán en las indicaciones dadas por diferentes materias sobre qué instrumentos y métodos emplearán para llegar a este resultado.
- **Explicar:** argumentar, establecer interrelaciones, ordenar y exponer los juicios y argumentos recopilados. Para ello se tomarán en cuenta las indicaciones para el desarrollo del Trabajo Científico Estudiantil y que se precisan según el año de la carrera.
- **Reconstruir:** determinar los criterios relevantes, estudiar cada uno de ellos, descubrir sus nexos, para expresar una nueva realidad. Para el logro de este objetivo se requiere la relación intertema como eje principal que permita la profundización en los elementos teóricos científicos sobre el problema que se trabaja.

- **Reflexionar:** analizar, establecer nexos entre los argumentos y elaborar razonamientos reflexivos.
- **Transformar:** reconceptualización teórica que da paso a nuevas experiencias en un proceso dinámico en espiral.

Las competencias profesionales que se plantean en el epígrafe anterior se concretan a partir de la implementación de las etapas que posee la sistematización como método:

1. Etapa de exploración. Observación de la situación problemática que necesita ser sistematizada, estudio de registros orales o escritos y el diagnóstico del aspecto de la práctica que se va a sistematizar.

2. Etapa de planificación. Se define el problema a sistematizar, el objetivo, se delimita el objeto de la sistematización y se procede a la elaboración de las interrogantes mediante las cuales se operacionaliza el problema. Momento en el cual se definen los métodos a emplear durante el proceso de sistematización y se elabora el diseño del proyecto de sistematización.

Diseño del proyecto de sistematización: paso importante que permite aclarar qué se quiere sistematizar, para qué y cómo se espera hacerlo, dándole operatividad a esas intenciones. Debe tenerse en cuenta los siguientes momentos:

- Fundamentación
- Objetivos de la sistematización
- Metodología
- Recursos
- Cronograma

3. Etapa de recuperación, análisis e interpretación del proceso

Recuperación del proceso: su objetivo es reconstruir la experiencia elegida para sistematizar, ya sea el proyecto en su totalidad o alguna de sus dimensiones.

Análisis del proceso: determinar en este proceso los elementos que lo constituyen para descubrir su lógica interna y comprender las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes a partir de la descomposición del proceso.

4. Etapas de conclusiones y comunicación del resultado

Interpretación del proceso: el objetivo es explicar el proceso vivido, dando a conocer los nuevos conocimientos obtenidos durante la experiencia investigativa. Pueden formularse nuevas interrogantes y dar lugar a la continuidad de la investigación.

Exposición: Dar a conocer los resultados, teniendo en cuenta las competencias profesionales adquiridas a partir del año en que se encuentra el estudiante, para ello deben derivarse las mismas atendiendo a su complejidad.

5. Etapa de INTRODUCCIÓN de resultados y transformación de la práctica profesional

Se formulan las propuestas de cómo solucionar los problemas detectados y conceptualizados así como la forma en que se introducirán esos resultados. Se elaborarán materiales que permitan la divulgación y generalización de los resultados.

En esta etapa, se concretan y demuestran las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes evidenciando una posición éticamente compatible con la formación recibida durante el curso de su carrera.

CONCLUSIONES

1. El desarrollo de las competencias profesionales se ha convertido en una tarea de primer orden en la formación de los nuevos profesionales, atendiendo a las exigencias y transformaciones que se han operado en la nueva sociedad del conocimiento, para ello debe tenerse en cuenta los principios básicos declarados por la UNESCO: **Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser.**

2. Un currículo basado en competencias profesionales, requiere de la determinación previa de cuál es el perfil del egresado, las cuales se agrupan en dos categorías importantes y que expresan el nivel de complejidad de las mismas a partir de la concepción curricular diseñada.

3. Deben ser tenidas en cuenta las exigencias fundamentales de las competencias profesionales: son características permanentes de las personas, se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan, pueden ser generalizadas a más de una actividad, combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.

4. Debe tenerse en cuenta que la sistematización es un proceso de carácter metodológico cuyo objeto radica en que el estudiante recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. En dicho proceso queda claro que el individuo piensa y actúa al mismo tiempo y que uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe.

5. La sistematización como método para el desarrollo de las competencias profesionales, contribuye a de forma gradual preparar el futuro egresado, pero para ello se exige el cumplimiento de cada una de las etapas que se plantean, así como las tareas específicas señaladas, todas ellas constituyen sugerencias a ser aplicadas y perfeccionadas según el resultado que se vaya obteniendo.

BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, A. (Comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*: México: Limusa-sep-cnccl-conalep.

Barr, R. y Tagg, J. (1999). *De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado. Diseño curricular por competencias* (Antología). Guadalajara,

México: Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular.

Gómez, C.E. (2017). *Diseño Curricular por Competencias*. Recuperado de: <http://monografias.com>

Gonczi, A. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia*. En Argüelles, A. (comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*: México: Limusa-sep-cnccl-conalep, pp. 265-288.

Hager, P. y Becket, D. (S/f). *Bases filosóficas del concepto integrado de competencias*. En Argüelles, A. (comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*: México: Limusa-sep-cnccl-conalep., pp. 289-318.

Iberfop-OEI (1998a). *Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, Metodología para definir competencias*. Madrid, España: cinter/oit.

Iberfop-OEI (1998b). Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional (1998). *Conceptos básicos de competencias laborales*. Madrid, España: Iberfop-OEI, cinter/oit.

Iberfop-OEI (1998c). *Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional. Formación por competencias*. Madrid, España: Iberfop-OEI, cinter/oit

Jiménez, F.J. (2015). *Currículo por competencias*. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/articles/5>

Ministerio de Educación Superior. Cuba. (2018). *RESOLUCIÓN No. 02 /18*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior,

Ministerio de Educación Superior. Cuba. (2019). *RESOLUCIÓN No. 138 /19*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior,

Morfín, A. (s/f). *La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia*. En Argüelles, A. (comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*: México: Limusa-sep-cnccl-conalep., pp. 8- 81.

UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*. París, Francia: UNESCO.

Yániz, C (2018). Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Núm. Monográfico 1º. Recuperado de: http://www.redu.um.es/Red_U/m1/

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA EL TRATAMIENTO A ESCOLARES CON DÉFICIT DE ATENCIÓN

Autora: Roxana Hernández Díaz, yusleidys91@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN:

El déficit de atención es un proceso relevante en la vida de un escolar con discapacidad, su investigación propone contribuir a la orientación de los docentes del centro mixto "Manuel Ascunce Domenech" del municipio de Güines en el tratamiento a escolares con déficit de atención, por lo que se elabora la propuesta de un programa de orientación a docentes para el tratamiento a escolares con estas dificultades. En la realización del Capítulo I se aborda el tema referente al déficit de atención en escolares con discapacidad intelectual, se pone de manifiesto el papel que juega el docente y la finalidad de la alternativa de orientación, que se modelará para brindar solución al problema detectado. Para la recopilación de la información para la investigación se ponen de manifiesto los métodos del nivel teórico como son Inductivo - Deductivo, Analítico-Sintético e Histórico-Lógico. Es por ello que la investigación se dirige a la propuesta de un programa de orientación a docentes para el tratamiento a escolares con déficit de atención; lo que toma como punto de partida el diagnóstico inicial realizado, que reflejó insuficiencias en dicha preparación y se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos vinculados con el tema de investigación. Hasta la fase en que se muestra esta ponencia, se aprecia la transformación continua de los docentes, lo que se evidencia en el desempeño como educador en dichos escolares.

Palabras claves: Atención, déficit de atención, discapacidad intelectual, orientación a docentes y programa de orientación.

TEACHER GUIDANCE PROGRAM FOR THE TREATMENT OF SCHOOLS WITH ATTENTION DEFICIT

SUMMARY

The attention deficit is a relevant process in the life of a schoolchild with disabilities, his research proposes to contribute to the orientation of the teachers of the mixed center "Manuel Ascunce Domenech" of the municipality of Güines in the treatment of schoolchildren with attention deficit, for what is elaborated the proposal of a program of orientation to teachers for the treatment of schoolchildren with these difficulties. In the realization of Chapter I, the issue regarding attention deficit in schoolchildren with intellectual disabilities is addressed, it shows the role played by the teacher and the purpose of the guidance alternative, which will be modeled to provide a solution to the problem detected. For the compilation of the information for the investigation the methods of the theoretical level are revealed as they are Inductive - Deductive, Analytical - Synthetic and Historical - Logical. That is why the research is aimed at the proposal of a teacher orientation program for the treatment of schoolchildren with attention deficit; which takes as its starting point the initial diagnosis made, which reflected inadequacies in said preparation and is based on the theoretical-methodological foundations linked to the research topic. Until the phase in which this paper is shown, the continuous transformation of teachers is appreciated, which is evidenced in the performance as an educator in these schoolchildren.

Keywords: Attention, attention deficit, intellectual disability, teacher orientation and orientation program.

INTRODUCCIÓN

Si alguien habla de escuela y de educación, es imposible no hacerse la imagen del maestro y la maestra, quien planifica y ejecuta las actividades en el aula, quien desarrolla capacidades, actitudes y valores en escolares, jóvenes y adultos. Por lo tanto, es de suma importancia valorar el rol que asumen los maestros y las maestras en los centros educativos.

En el mundo, se habla de inclusión, de respeto a la diversidad, y se proclama que la educación solo puede ser de calidad si hay inclusión y equidad, pero ¿realmente se prepara a los maestros y maestras para ser inclusivos? ¿Se les da herramientas para desarrollar planes con equidad? ¿Se les forma con una mirada abierta a la conciencia de que cada escolar es diferente o se les muestran escolares “modelos”, escolares estándar que aprenden todos al mismo tiempo, de la misma forma y tienen iguales capacidades e intereses?

En el contexto educativo actual, resulta necesario profundizar en el conocimiento de los escolares, para el logro de una mejor atención a sus necesidades educativas especiales y una adecuada estructuración del proceso de formación de la personalidad. Muchas veces este proceso se ve afectado por situaciones diversas que se presentan en el aprendizaje desde la edad escolar.

A dichas situaciones, se enfrentan los docentes en su práctica pedagógica, para darle solución y cuando ha agotado los recursos psicopedagógicos en esta labor, sin conseguir resultados positivos recurre a solicitar la ayuda a especialistas, entre los que se encuentra el especialista en Pedagogía- Psicología.

Es por ello que la escuela y en especial el psicopedagogo, juegan un papel trascendental en el desarrollo de la personalidad del escolar. Por lo que es importante que este último esté preparado para orientar, asesorar y tutorar a docentes, en función del desarrollo de la atención en escolares con discapacidad intelectual.

Entre las problemáticas que se encuentran en el aprendizaje del escolar con discapacidad intelectual, una muy recurrente son las dificultades en la atención. En el centro mixto “Manuel Ascunce Domenech” del municipio de Güines, se aplicó una serie de métodos y técnicas, que permitieron constatar la siguiente situación problemática: que entre los escolares que cursan el 5to grado se encuentra una escolar incluida que

presenta déficit de atención, pues no logra concentrarse en las actividades que realiza, mira a todas partes como si estuviera en otro lado, se entretiene con las cosas más insignificantes y no logra terminar las actividades cuando requieren de esfuerzo y atención. Esta situación se ve agravada por la poca preparación que presentan los docentes que laboran con la escolar, pues presentan un insuficiente conocimiento sobre el déficit de atención.

Es por ello que esta investigación tiene como objetivo: programa de orientación a docentes para el tratamiento a la escolar con déficit de atención. En el centro mixto Manuel Ascunce Domenech.

Desarrollo

En la siguiente investigación, se abordarán los fundamentos teóricos que sustentan la problemática formulada a partir del análisis de planteamientos e investigaciones realizadas por diferentes autores, lo que favorecerá en el desarrollo de un programa de orientación dirigido a docentes para el tratamiento a escolares con déficit de atención.

El estudio de la atención en nuestros días es un problema de gran significación teórica ya que en varias bibliografías la podemos encontrar con diferentes definiciones.

Siguiendo a Estévez, García y Junque (1997, p. 15), la atención puede definirse como “un estado neurocognitivo cuyo funcionamiento constituye la base de los procesos perceptivos y, por tanto, tiene un papel fundamental en la capacidad de aprendizaje”.

La autora de esta investigación, desde la perspectiva de sus conocimientos asume la definición presentada anteriormente, ya que la atención es uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje del escolar, no solo en el contexto escolar, sino también en el contexto familiar.

Entre los principales trastornos que afectan la atención, se encuentra el déficit de atención, término que se ha generalizado principalmente en escolares, ya que constituye uno de los trastornos del desarrollo más importantes dentro de los problemas que afecta a los escolares en sus relaciones con su entorno familiar, social y educativo.

Se caracteriza por un comportamiento generalizado que presenta dificultades de atención (inatención o desatención) que, si bien está presente desde los primeros años

de vida, se manifiesta con mayor claridad cuando los escolares inician su experiencia educativa formal.

Existen diversas causas asociadas al trastorno de déficit atencional, teniendo así su origen en factores ligados al desarrollo del sistema nervioso (neurobiológicos): alteraciones de la forma del sistema nervioso central (neuroanatómicas) y alteraciones respecto de cómo se transmite la información por las vías nerviosas (disfunción de los sistemas de neurotransmisión).

Característica de los escolares con déficit de atención
- No presta suficiente atención a los detalles y cometen errores por descuido en las tareas escolares u otras actividades. Trabajan de forma desordenada y sucia.
- Pierde la concentración muy fácilmente con estímulos insignificantes.
- Normalmente está distraído y parece no escuchar
- A menudo cambia de actividad sin finalizar ninguna, con dificultad para organizar tareas.
- Le cuesta seguir instrucciones, finalizar tareas y cumplir con las obligaciones.
- Evita y muestra desagrado ante actividades que requieran un esfuerzo mental sostenido y que les exijan gran concentración.
- Mantiene los rasgos de la tensión involuntaria y los hace ser olvidadizo.
- A menudo tiene problema para seguir una conversación.
- Con cuidados educativos individualizados, esmerados y sistematizados puede tener una mayor capacidad de atención.

El déficit de atención es más frecuente observarlo en escolares con discapacidad intelectual, la cual se define como una “Discapacidad” caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

El término discapacidad intelectual (DI) está siendo cada vez más utilizado en lugar de retraso mental. La DI es entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje (Organización Mundial de la Salud, 1992 p.2).

La autora de esta investigación asume el termino discapacidad intelectual definida anteriormente, asumiendo así que la discapacidad intelectual no es más que la una retención incompleta de las ideas, esto incluye la lenta captación de las ideas a identificar en la vida de personas, pero más específicas en los escolares con esta condición, por lo que esto representa una disminución de las habilidades a desarrollar por el escolar.

Los escolares con discapacidad intelectual presentan características específicas como:

Corporales:

- Precario estado de salud
- Importantes anomalías a nivel anatómico y fisiológico

Alteraciones de origen neuromotor:

- Alteraciones en los sistemas sensoriales
- Perceptivos, motores
- Malformaciones diversas
- Enfermedades frecuentes

Dichos escolares con discapacidad intelectual presentan una característica del lenguaje y dificultades para hablar y expresarse. La gravedad depende del nivel de la capacidad intelectual. Los casos leves pueden alcanzar un desarrollo del lenguaje que es sólo un poco menor que el de los escolares con un desarrollo típico. Los casos graves o profundos casi no pueden comunicarse, o sólo pueden decir algunas palabras. Los

escolares con discapacidad intelectual leve son capaces de alcanzar habilidades de lectura y matemáticas aproximadamente al nivel de un escolar de 9 a 12 años.

Después haber analizado los fundamentos sobre el déficit de atención en escolares con discapacidad intelectual, se hace necesario entonces abordar la orientación a docentes en lo referido a este tema.

Hablar de docente no solo es hablar de un educador o profesor, sino también de instituciones educativas e inclusión, en nuestro país 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 escolares de su comunidad, en nuestro país se pone en práctica un proyecto de Inclusión Educativa, que consiste en integrar a escolares con discapacidad intelectual en centros educativos normales. La inclusión no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad, de esta inclusión son integrados los escolares con discapacidad intelectual dependiendo de las características de cada escolar, esta nueva forma de entender al alumnado con discapacidad intelectual pone el acento en la persona y su relación con el entorno.

De acuerdo con Robalino (citado por Romero et al., 2009), es necesario formar un docente innovador, protagonista de cambios, poseedor de competencias profesionales, éticas, sociales y un liderazgo renovado, provisto de un capital social deliberante y capaz de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas.

Además de lo antes mencionado, un docente debe estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza; reflexionar sobre su propia práctica para transformarla, actualizarse permanentemente y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional; realizar adaptaciones curriculares y educar para la diversidad. Romero et al. (2009): El profesorado es la piedra angular en este proceso. Por eso es necesario incorporar en los centros la búsqueda de mejoras como la práctica cotidiana y común en la escuela, no como un hecho puntual y ocasional” (s/p).

La autora de esta investigación está de acuerdo con la conceptualización citada por Romero et al. (2009), ya que el docente debe estar preparado no solo para trabajar con escolares capacitados, sino también asumir el reto de trabajar con escolares que presentan discapacidad intelectual, siendo así el iniciador de nuevas expectativas para desarrollar clases o actividades para trabajar en su campo de acción.

La preparación y perfeccionamiento de los docentes se sabe, ha constituido objetivos determinantes del trabajo educacional en Cuba, pues atiende uno de los aspectos fundamentales en la misión de elevar la calidad de la educación y lograr la preparación de un docente capaz de cumplir la tarea de formación de las nuevas generaciones.

Los docentes tienen que aprender a enseñar independientemente de la calidad del programa de formación que hayan cursado en su formación inicial; es decir las instituciones que cuentan con licenciaturas en educación, no siempre, no siempre manejan el mismo programa de formación y enfoque, ya que se enfrenta a situaciones diversas en el contexto escolar y los propios escolares, conviene que conozcan la materia que enseñan.

El docente que atiende el proceso de discapacidad intelectual, ante todo el docente tiene que desenvolverse ante la dificultad del escolar. En este caso el docente proporciona un ambiente pasivo a su vida escolar, desarrollando actitudes y estrategias adecuadas para facilitarle el proceso de enseñanza-aprendizaje; también les ofrece los recursos y estrategias a los escolares que se desenvuelvan con efectividad, para cumplir con lo antes mencionado el docente debe cumplir una serie de requisitos como son:

- Crear un clima seguro y relajado que permita al escolar acercarse al aprendizaje.
- Estar atento a las propuestas e intereses de los alumnos.
- Interactuar con los escolares.

El docente establece una relación profesional con cada escolar, teniendo en cuenta la discapacidad del mismo, es el docente quien al trabajar con este escolar, necesita realizar funciones especiales que le permitan relacionarse, y a su vez comprender su

situación, siendo básico que esté preparado para realizar de manera adecuada su labor dentro de este ámbito.

El docente juega un rol importante en el desarrollo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, ya que tiene la responsabilidad de lograr el aprendizaje y la mejora de los mismos, adecuando su manera de orientar a cada una de las necesidades que presentan, de tal manera que el escolar promedio y el escolar con discapacidad sean atendidos dentro de una misma aula.

Para brindar esta ayuda, los docentes deben estar preparados, tener la información necesaria para que en la práctica no cometan errores en la atención a escolares incluidos con déficit de atención. De ahí la importancia de la orientación que reciban de los especialistas encargados con esta labor.

Ser guía o consejero del aprender implica orientar a los alumnos en la realización de su trabajo. Capacitarles para que aprendan por sí mismos, para que aprendan a aprender y para que aprendan a pensar. En la actualidad se reconoce el papel de la actividad orientadora como un proceso implícito de la actividad de los docentes desde lo cual pueden apoyar y ayudar a los estudiantes en la formación y desarrollo de su personalidad.

Para Bisquerra (1998:9), la orientación es “un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”(s/p).

La autora de esta investigación asume la definición presentada anteriormente, ya la orientación es un requisito fundamental el que deben presentar todas las personas, deben estar orientados desde la edad escolar hasta la edad del adulto mayor no solo en el ámbito de la vida, sino también en los tres contextos de actuación (escuela, familia y comunidad).

La orientación en centros educativos se conoce como un proceso y se debe realizar en tres etapas:

1-Diagnóstico

2-Orientación

3-Seguimiento

Es conocido que el psicopedagogo es un profesional capaz de comprender a las personas en situación de aprendizaje. Interviene para que se produzca en forma eficiente y exitosa el proceso de enseñanza aprendizaje. También prevé problemas y busca soluciones científicas. Este profesional tiene como objeto de la profesión el proceso educativo que se materializa en la orientación educativa a padres, docentes y escolares. Sus funciones específicas son docente metodológica, investigativa y de superación y orientadora, se hace énfasis en esta última como función principal.

Existen cuatro fases de la orientación a seguir por los docentes y/o especialistas:

1. Diagnóstico de los estudiantes y del grupo
2. Elaboración de la estrategia educativa desde el rol profesional
3. Ejecución de la estrategia
4. Evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes y por el grupo

Orientar, es informar a alguien, darle datos e información determinada sobre un asunto para que el orientado sepa cómo puede proceder desde su propia óptica y punto de vista. Dicho así orientar implica ayudar.

Por su parte, el programa de orientación:

(...) es una forma de asistencia planificada, organizada, sistemática, cohesionada al proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual se desarrollan las potencialidades del individuo sus capacidades y habilidades fundamentales cubriéndose con las necesidades de atención al hombre. Propone distinguir los rasgos característicos de los docentes para propiciar un elevado desarrollo en el trabajo. (s/p)

La autora de esta investigación asume esta definición anteriormente presentada como relevante, ya que resultan significativos los aspectos a tener en cuenta en el programa de orientación, todo para un mejor desarrollo del escolar en el medio escolar y en la sociedad. El programa está sustentado filosóficamente desde el materialismo dialéctico,

ya que toma como centro al ser humano, tiene en cuenta la base teórica y metodológica de la educación cubana.

Existen cuatro alternativas de orientación a desarrollar en la escuela cubana actual.

-Acciones

-Proyecto de orientación

-Estrategia

-Programa de orientación

Para el diseño y puesta en práctica en una futura investigación del programa de orientación se adopta la estructura que se presenta a continuación:

1- Diagnóstico de necesidades y problemas, con el empleo de diferentes métodos, técnicas e instrumentos de investigación y psicopedagógicos

2- Determinación del área de orientación a atender en el programa

3- Fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, didácticos (entre ellos curriculares) y epistemológicos del tema y de la alternativa de orientación

4- Declaración y formulación del objetivo u objetivos a lograr en la alternativa de orientación educativa

5- Propuesta de las temáticas y acciones a incluir en el programa de orientación

6- Sugerencias metodológicas para el diseño de las acciones. Incluye la instrumentación de métodos, procedimientos (técnicas participativas, juegos didácticos, etcétera), medios a utilizar y formas de organización.

7- Evaluación del programa. Incluye la declaración de las técnicas evaluativas de utilización frecuente, parcial y final a aplicar que denote la presencia de la evaluación formativa (procesal) y sumativa (resultado).

8- Conclusiones. Valoración comparativa relacionada con el o los objetivos formulados, al ser aplicado el programa. Se destaca la necesidad o no de reelaborar nuevas acciones en un programa de orientación.

9- Bibliografía empleada.

10- Anexos. De ser necesarios, se pueden incluir trabajos hechos por los sujetos participantes en el programa y/o instrumentos aplicados durante el desarrollo del mismo.

El programa de orientación presenta distintas finalidades, dentro de las mismas, una de las más relevantes es la orientación a docentes para el tratamiento a escolares con déficit de atención, en este programa se le orienta al docente como dirigirse al escolar con características especiales, como motivarlo y como trabajar de forma que el escolar se sienta acorde con la actividad a realizar.

A partir de la sistematización teórica realizada, se realiza un estudio de caso, considerado método específico en el rol que juega en los centros educativos el especialista en Pedagogía-Psicología, la escolar YGF para lo que se emplearon otros métodos como:

-La escolar: Guía de observación, (Tachado de Letras R.H.CRESPO), test de atención

-Al docente: Entrevista, encuesta, guía de observación

En la que se pudo constatar que la escolar se comporta de forma inadecuada y conversa de manera continua en los turnos de clase, realiza de forma involuntaria las actividades, no logra concentrarse, mira constante mente a sus alrededores y siempre quiere cambiar constantemente la actividad, por lo que no les presta la suficiente atención a las clases influyendo en su aprendizaje, esto refleja la falta de concentración de la escolar al realizar cualquier tipo de actividad.

Se pudo constatar que los docentes que trabajan directamente con la escolar, poseen escasos conocimientos sobre el déficit de atención y sus principales manifestaciones, se refieren a las indisciplinas y la falta de interés por el estudio, así como el desconocimiento de las principales acciones a tomar para la realización de las respuestas educativas, no utilizan los modos de actuación más adecuados con ellos, llegan al regaño, a la desatención y a la falta de interés por el aprendizaje del escolar.

De ahí que se decide el diseño y puesta en práctica de un programa de orientación a los docentes para el desarrollo de la atención en escolares con DI en inclusión socioeducativa; estructurado como se muestra en la Tabla 1

Hasta el momento en que se presenta este trabajo se han aplicado las acciones del tema I y mediante la observación a clases se ha podido apreciar en los docentes un mayor conocimiento de las dificultades que presenta el escolar y qué alternativas puede aplicar en su labor educativa. Por lo que es aspiración de la autora que se obtengan resultados superiores una vez que se concluya INTRODUCCIÓN a la práctica del programa de orientación.

La preparación de los docentes para el tratamiento a escolares con déficit de atención es insuficiente, poseen poco conocimiento sobre los referentes teóricos del déficit de atención, así como de las manifestaciones en los escolares, es casi nulo y los modos de actuación son inadecuados con los escolares con discapacidad, son escasas las actividades que planifican para su atención, así como el empleo variado de métodos educativos.

La confección de las actividades que lo integran surge de la contemplación viva (diagnóstico de la preparación de los docentes para el desarrollo de la atención en la escolar con déficit de atención que presenta discapacidad intelectual), al pensamiento SUMMARYo (elaboración del Programa de Orientación) y de este a la práctica (al aplicar cada una de las actividades), cumpliéndose así los postulados de la teoría del conocimiento de Vladimir I. Lenin.

Desde la sociología, se destaca el papel de la escuela en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, en una esfera tan importante como lo es el aprendizaje, vinculada con la socialización plena del hombre. Esta socialización transcurre en la sociedad y es resultado de la educación, donde la escuela juega un papel fundamental.

Sus fundamentos psicológicos se centran en la esfera afectivo - volitiva de la personalidad, en la Psicología de las edades y de las etapas evolutivas del desarrollo del escolar; en los aportes de Vygotsky sus seguidores como la ley genética del desarrollo, de la mediación social, la ley dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo, que resultan indispensables para la comprensión del proceso de formación y desarrollo de los escolares.

En el ámbito pedagógico, dado la influencia positiva que se logra en el aprendizaje y en las esferas de la personalidad de los participantes. Refleja la integración entre los

procesos instructivo y educativo, así como la importancia del diagnóstico psicopedagógico para la atención que estos escolares necesitan.

Didácticamente, en las interrelaciones, primero lo humano constituido por los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, segundo lo cultural, formado por los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y evaluación que resultarán valiosos y contribuirán a desarrollar y formar integralmente la personalidad del escolar.

De ahí que se decide el diseño y puesta en práctica de un programa de orientación dirigido a los docentes para el tratamiento a escolares con déficit de atención, estructurado como se muestra en la Tabla 1.

Hasta la presente investigación de este trabajo se han aplicado las acciones del tema I y mediante la entrevista se ha podido evaluar en los docentes un mayor conocimiento de las dificultades que presenta la escolar y que medidas y alternativas puede tomar el docente junto al profesional en Pedagogía - Psicología para así disminuir la discapacidad presente en la escolar. Por lo que el deseo de la autora que se obtengan resultados principales una vez que se lleve a la práctica el programa de orientación.

Programa: dirigido a docentes para el tratamiento a escolares con déficit de atención.			
Tema	Objetivo de cada actividad	Actividades	Forma de organización
I-El déficit de atención en los escolares con discapacidad intelectual	Caracterizar el déficit de atención en los escolares con discapacidad intelectual.	Analizando el déficit de atención	Video clases.
	Caracterizar el déficit de atención en los escolares con déficit de atención.	Descubriendo aún más a cerca del déficit de atención.	Conferencia orientadora
	Fundamentar los modos de actuación y los métodos educativos para el desarrollo de la atención en la escolar con déficit de atención.	Otra mirada a cerca del déficit de atención	Clase practica
	Diseñar acciones para el desarrollo de la atención en la escolar con discapacidad intelectual.	Modelar acciones acerca del desarrollo de la atención.	Taller

CONCLUSIONES

La sistematización bibliográfica referida al tema de investigación sobre el tratamiento a escolares con déficit de atención, es un tema fundamental en la sociedad actual, el cual los docentes deben indagar y conocer a cerca del mismo.

En las escuelas cubanas, debe ser de suma importancia que el docente esté preparado a cerca del tema, ya que es imprescindible darles una atención especializada a los escolares discapacidad intelectual presentando así un déficit de atención.

Sobre esa vía se propone un programa de orientación a docentes para el tratamiento a escolares con déficit de atención, cuyos resultados parciales en su aplicación muestran cambios en la participación y desempeño de los docentes, disminuyendo así el déficit de atención de la escolar con discapacidad intelectual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Stéves –González, A. y García –Sánchez (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología*, Vol. 25(148), 1989- 1997.

Liu, X. K. (2017). *Trastornos del desarrollo*. Ginebra: IACAPAP .

Campos-Redondo, S. (2009). *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales. El rol orientador del docente*. Caracas: Universidad de Zulia.

Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Collazo, B. (1992). *La Orientación en la actividad pedagógica*. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

DIDÁCTICA INTEGRADORA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

Autora: MSc. Orlaidy Luna David, orlaidisld@unah.edu.cu

Universidad Agraria de la Habana, Facultad de Ciencias Pedagógicas

RESUMEN

La formación humana, conformada por la historia universal, la comprensión de modos de actuación del hombre en relaciones espacio-temporales determinadas, la historia y evolución del pensamiento, la cultura y formas de realización, las artes, la lengua materna y otras lenguas. Contribuyen al desarrollo de una cultura general, propósito en la formación de profesionales de la educación. Lo anterior es un reto del sistema educacional, la formación de profesionales que posean una cultura heredada de lo mejor de la tradición humana y desde una visión integradora de todos los fenómenos, que le permita actuar en correspondencia con su radio de acción, de forma tal que puedan valorar problemas comunes y buscar soluciones desde una concepción científica, que no solamente se ajuste a su perfil profesional, sino que sea capaz de asociarlo a otras esferas y propicie marcos de trabajo interdisciplinarios, teniendo en cuenta la magnitud del problema, los involucrados y la posible solución. Reflexionar y realizar valoraciones pertinentes acerca de estrategias y metodologías que contribuyan a una mejor asimilación de las disciplinas del área de las ciencias sociales y humanísticas que posibiliten la articulación de conocimientos desde un enfoque didáctico interdisciplinar resulta pertinente en el contexto actual.

Palabras claves: articulación de conocimientos, formación humana, cultura general, enfoque didáctico interdisciplinar

INTEGRATING DIDACTICS OF SOCIAL AND HUMANISTIC SCIENCES

SUMMARY

The human formation, confirmed by the universal history, the understanding in ways of the man's performance in determined relationships space-storms, the history and evolution of the thought, the culture and realization forms, the arts, the maternal language and other languages. They contribute to the development of a general culture, purpose in the formation of professionals of the education. The above-mentioned is a challenge of the educational system, the formation of professionals that you/they possess an inherited culture of the best thing of the human tradition and from an integrative vision of all the phenomenon that allows him to act in correspondence with its

action radio, in such way that you/they can value common problems and to look for solutions from a scientific conception that is adjusted not only to its professional profile, but rather it is able to associate it to other spheres and propitiate interdisciplinary work marks, keeping in mind the magnitude of the problem, those involved and the possible solution. To meditate and to carry out pertinent valuations about strategies and methodologies that contribute to a better assimilation of the disciplines of the area of the social and humanistic sciences that you/they facilitate the articulation of knowledge from a focus didactic interdisciplinary is pertinent in the current context.

Keywords: articulation of knowledge, human formation, general culture, focus didactic interdisciplinary

INTRODUCCIÓN

Una de las principales prioridades de trabajo en la esfera educacional, lo cual ha sido declarado además, como línea de trabajo metodológico desde los diferentes documentos normativos es, la integración interdisciplinar, dígase desde los departamentos, disciplinas, asignaturas he incluso en mucho de los casos se ha hecho alusión a carreras interdisciplinarias, a partir de tomar en consideración el papel determinante que tiene su realización progresiva en el aprendizaje de los estudiantes.

Para alcanzar este propósito, todos los docentes de todas las áreas de conocimiento deben trabajar de manera sistemática con el propósito de enriquecer su propia cultura profesional y contribuir, eficientemente, a la transformación cualitativa de los problemas que, en el aprendizaje interdisciplinario presentan sus estudiantes.

Resulta necesario realizar transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el orden metodológico donde una de las premisas fundamentales resulte ser, el logro de la adecuada preparación de los profesores como principales encargados de ejecutarlas.

Hoy sigue siendo un reto del sistema educacional la formación de los profesionales con una visión integradora de todos los fenómenos, que le permita actuar en correspondencia con su radio de acción, de forma tal que puedan buscar soluciones a problemáticas comunes desde una concepción científica integradora que no solamente se ajuste a su perfil profesional, sino que sea capaz de asociarlo a otras esferas y propicie marcos de trabajo interdisciplinarios, teniendo en cuenta la magnitud del problema , los involucrados y la posible solución.

Evidentemente, lo abordado con anterioridad trasciende todas las áreas del conocimiento, como es el caso de las disciplinas y asignaturas que conforman el área de las Ciencias Sociales y Humanísticas.

Resulta necesario proponer alternativas acerca de cómo cumplir con tales fines, pudiera considerarse como una de las vías, el trabajo curricular, que puede tener salida en el currículo base o en el llamado grupo de asignaturas electivas/optativas.

Válido es señalar las posibilidades que brinda, el enfoque interdisciplinar para la enseñanza de disciplinas y asignaturas comunes, algo que no debe desdeñarse, si se tiene en cuenta que ha sido una de las problemáticas no resuelta en su totalidad, y una de las más grandes demanda de la sociedad actual, que unido a ello exige la formación de profesionales capaces, con espíritu renovador y sobretodo con una profunda formación humanista, que presupone una adecuada integración. En esencia se ha hecho alusión a una problemática:

¿Cómo contribuir a una formación integradora desde el área de las ciencias sociales y humanísticas con enfoque interdisciplinar que potencie la formación humanista de los futuros profesionales de la educación?

Proponer un programa que plantee como objetivo dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de las ciencias sociales y humanísticas con herramientas básicas que posibiliten la articulación de los conocimientos desde un enfoque didáctico interdisciplinar resulta pertinente en el contexto actual.

Desarrollo

Actualmente, constituye una necesidad el acercamiento a lo diverso, sobre todo si son conceptos elaborados y manejados desde diferentes contextos y ópticas, de manera, que tal acercamiento, presupone con anterioridad, un análisis que debe facilitar un consenso y tributar a la elaboración de criterios teóricos, metodológicos e ideológicos únicos. En este caso, se refiere lo relacionado con la definición de una didáctica de las humanidades.

Es necesario llegar a determinaciones esenciales en torno al objeto y problema que se ha de solucionar, a partir de la elaboración de criterios de partida como fundamentos

de la propuesta desde la vía curricular, así como para el trabajo metodológico con los departamentos del área de las Humanidades, quienes tienen un mismo fin o propósito, la formación humanista.

En tal sentido, muchos estudiosos del tema han dado sus consideraciones como es el caso de las doctoras Santos y Mendoza (1984) en su artículo titulado "El carácter sistémico de la concepción del hombre en el Marxismo y su lugar en la lucha ideológica contemporánea." En Rev. Cubana de Ciencias Sociales. # 4 1984, al considerar lo siguiente:

Formación humanista en su esencialidad teórico-práctica comprende la formación en los estudiantes de un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, valores, convicciones, que se fundamenta en una metodología dialéctico-materialista y un enfoque cultural y personológico, dirigida a la integralidad del conocimiento, al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, a la interpretación y explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre ,al desarrollo de un estilo de pensamiento y actuación en función de la transformación de la realidad. (s/p)

Al decir de las autoras citadas, la formación humanista debe enfocarse desde una visión integradora del conocimiento hacia el cultivo de la espiritualidad y la sensibilidad, resulta oportuno y es significativo valorar la pertinencia de la definición y su correspondencia con las pretensiones de este trabajo, si se tiene en cuenta además que es una exigencia de nuestra sociedad, la comprensión cabal de la naturaleza de las Humanidades.

La formación humana, conformada por la historia universal y patria, la comprensión de la actuación del hombre en relaciones espacio-temporales determinadas, la historia del pensamiento, la cultura y sus realizaciones, las artes, la lengua materna y los dialectos o jergas. Contribuyen, esencialmente, al desarrollo de una cultura general integral, propósito en la formación de profesionales de la educación y de todos en el sentido más amplio.

Cierto es que el hombre nunca va a rechazar su crecimiento espiritual, la lógica indica que este debe cultivarse desde sus primeros años e irse enriqueciendo con lo mejor y más valioso de la creación de las diferentes épocas.

Lo anterior transita por un aspecto esencial la necesidad del enfoque integral de la realidad y especialmente de los problemas del mundo actual, dada la complejidad con la que se presentan y la necesaria preparación para comprender los nexos e interrelaciones no solo en el orden lógico entre los componentes de los diversos sistemas y entre éstos; sino atendiendo al devenir histórico, a partir de la relación entre el pasado, el presente y el futuro.

Lo antes expuesto en el plano pedagógico se expresa en la interdisciplinariedad, camino que conduce a la concepción de esta como método y estilo de trabajo que a la vez es patrón y modelo para los modos de actuación del futuro profesional en su radio de acción. Esta ha sido bastante estudiada pudieran citarse algunos autores donde se evidencia una coherencia de criterios y vasos comunicantes entre ellos, lo que conforma todo un andamiaje cognitivo.

Enciso (1992) la define como una forma de apropiación de la realidad, un producto sociohistórico ligado al desarrollo del pensamiento humano. Mientras, Núñez (1994) afirma que: “(...) penetración y entrecruzamiento entre las disciplinas tradicionales, cuyas barreras tienden a disolverse ante la necesidad de solucionar problemas complejos (...) (s/p)”.

Rodríguez (1997), de la Universidad de Oviedo, nombra la interdisciplinariedad como la respuesta actual e imprescindible a la multiplicación, a la fragmentación y división del conocimiento, a la proliferación y desmedido crecimiento de la información, a la complejidad del mundo en que vivimos.

Se asocia con ciertos rasgos de la personalidad tales como: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, capacidad de adaptación, sensibilidad hacia otras personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles (López, 1997).

Un posicionamiento esencial es: “(...) puntos de reencuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de

vista” (Mañalich, 1999, s/p). Así como lo estate este otro: “(...) proceso que permite solucionar conflictos, cotejarse y evaluar aportaciones, integrar datos definir problemas, determinar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con los hechos...” (Mañalich, 2000).

Para Salazar (s/f) en su tesis de doctorado plantea que la interdisciplinariedad es una especie de estrategia didáctica que se establece entre las diferentes disciplinas que conforman el curriculum para lograr objetivos comunes en la formación de los estudiantes y que promueven relaciones de cooperación e intercambio, así como de análisis y replanteo crítico de la práctica pedagógica.

Parera (2000) defiende el criterio que la interdisciplinariedad puede interpretarse de diferentes formas, entendiéndose como principio, método de trabajo, forma de organizar una actividad, invariante metodológica y otros, en función de la óptica, de la posición o contexto desde la que se analice, si queremos dejar sentado que la interdisciplinariedad no es solo una cuestión teórica, académica, sino ante todo una práctica, vinculada con la forma de pensar y de actuar de las personas y requiere de la convicción de estas y de otras ciertas condiciones objetivas y subjetivas, por lo que no es una moda ni un esquema que pueda imponerse.

Alaiza (2000) considera la interdisciplinariedad como proceso significativo de enriquecimiento del curriculum y de aprendizaje de sus actores que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudio, por medio de todos los componentes de los sistemas didácticos de cada una de ellas.

Válido es destacar la coincidencia de criterios de autores enmarcados en diferentes contextos y época tales como: Fernández (1994), Álvarez (1999) y Fiallo (2001), quienes entienden la interdisciplinariedad como la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas.

Los criterios antes expuestos se deben tomar en consideración para proponer programas de estudio para docentes en formación que cursan carreras pedagógicas del área de las Ciencias Sociales y Humanísticas, en el currículo base o en los grupos de cursos para asignaturas optativas/electivas.

La intención de lo anterior tributa al cumplimiento del siguiente objetivo. Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de las Humanidades, a partir de la caracterización de las disciplinas y asignaturas que la conforman para el desarrollo de competencias profesionales desde un enfoque didáctico interdisciplinar.

En correspondencia con lo anterior, se potencia el desarrollo de las habilidades de:

- Valorar mediante un análisis comparativo, diversas fuentes documentales de carácter didáctico-metodológico en las disciplinas de Humanidades en función de los nodos interdisciplinarios, de manera que ello permita el fomento de la crítica y la autocrítica.
- Valorar diferentes alternativas y estrategias didácticas dirigidas a garantizar la competencia profesional de los docentes del área de las Humanidades desde el punto de vista de la profundización de las acciones de formación permanente y el modo de actuación profesional.
- Fundamentar los principales conceptos teóricos y definiciones sobre humanismo, humanidades, formación humanista y formación humanística interdisciplinariedad y didáctica a partir de la utilización de diferentes perspectivas y enfoques sobre el particular.
- Comparar los conceptos y enfoques sobre humanismo, humanidades, formación humanista y formación humanística, interdisciplinariedad y didáctica para establecer sus regularidades esenciales con vistas a la valoración adecuada de la tipificación de la enseñanza de las disciplinas humanísticas
- Argumentar el lugar que ocupa la naturaleza del texto como nodo de articulación interdisciplinar.
- Identificar los nodos cognitivos que, en cada asignatura, permiten el logro de un enfoque interdisciplinar en la Didáctica de las Ciencias Humanísticas.
- Valorar las posibilidades de utilización de la figura y la obra de José Martí como nodo para lograr la interdisciplinariedad en el área de las Humanidades.

- Diseñar alternativas y estrategias didácticas para el trabajo con los nodos de las Humanidades desde una perspectiva interdisciplinar.

La esencia del tratamiento de los contenidos desde un enfoque interdisciplinar debe partir de los contenidos que aportan la Didáctica general y la Didáctica de las Ciencias humanísticas así como de algunas reflexiones conceptuales relacionadas con: hombre, humanismo, humanidades, formación humanista, formación humanística.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es el diseño curricular e interdisciplinariedad en las asignaturas de humanidades y las especificidades de los programas directores y los ejes curriculares, así como los problemas profesionales que pueden existir para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del área de las humanidades.

Abordar las asignaturas del área desde una proyección, suficientemente, amplia posibilita el desarrollo de habilidades lectoras que tienen como base el desarrollo de una cultura general integral y la comprensión de los diferentes matices que pueden presentar los textos, la búsqueda de nodos para la formación del cuadro del mundo y el estudio de la vida y obra de las personalidades históricas.

A partir de todo lo anterior, no se debe ignorar la importancia de considerar a la obra martiana como piedra angular de la formación humanística y cultural y como elemento imprescindible para emprender el camino de un enfoque holístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las humanidades. En tal sentido, deberá trabajarse no solo en función de analizar los textos significativos (y muchas veces coincidentes) de la obra del Apóstol que son objeto de estudio en las diferentes asignaturas del área, no solo en conducir los análisis a partir de la propia y rica integración de saberes que cada texto proporciona (lo que de por sí es un ejemplo de interdisciplinariedad); sino también en abordar las valoraciones que sobre estos aspectos ofreció el Héroe Nacional las cuales constituyen una guía imprescindible para asumir un accionar didáctico desde las posturas de nuestra más rica tradición pedagógica.

No menos significativo en este propósito la necesidad de integrar las tecnologías de la información científica a los medios de enseñanza-aprendizaje de las materias

humanísticas a partir de promover la utilización de software, vídeos, películas y sitios digitales que faciliten la adquisición de información.

Conclusiones

No es simple, ni el mero hecho de colocar en la época actual, en el centro de la atención de todos los educadores el problema de la formación humanista y humanística, sino que es intencional necesario, urgente y constituye una prioridad en la política educacional cubana, urge la formación de profesionales con una profunda concepción humanista y que sepan cumplir con su misión desde esta misma óptica.

En los momentos actuales, justo cuando la ciencia y la tecnología, así como otros flagelos del mundo globalizado, acaparan la atención de la gran mayoría, resulta imprescindible el desarrollo espiritual del hombre en su máxima expresión, de ahí que constituye un apelativo acudir a todas las herramientas necesarias para el logro de tal propósito, de manera que no pueden quedar fuera las herramientas y principios, con los cuales cuentan las Ciencias de la Educación, una de ellas: la interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad, que facilita que los estudiantes adquieran un conocimiento integral del hombre y la sociedad, para poder actuar en consecuencia, valiéndose de las ideas, la Historia y la Cultura.

La interdisciplinariedad que es también uno de los temas que más está siendo tratada en el desarrollo de las ciencias y de su articulación didáctica en la enseñanza. La propuesta de estrategias y metodologías que permitan dirigir de forma adecuada con un basamento didáctico el proceso de enseñanza aprendizaje de las humanidades, constituye una herramienta de trabajo necesaria, eficaz para los docentes que debe partir de una visión totalizadora de los problemas, los cuales responden a la objetividad y concatenación universal de los objetos, fenómenos y procesos.

No se contradice la búsqueda de la esencialidad, de formas más particulares del saber, sino que se complementan describiendo la dialéctica entre el desarrollo de las disciplinas particulares y la interdisciplinariedad con fines más totalizadores y generalizadores de esta, he aquí una solución para uno de los problemas más acuciantes y aún no resueltos por el sistema educacional, el desarrollo de la

sensibilidad y la espiritualidad humana ,a partir de apreciar todo lo mejor de la creación y de la cultura del hombre, que son las bases del humanismo.

BIBLIOGRAFÍA

Abau, R. (1995). Una propuesta de trabajo interdisciplinario. En *Revista Didáctica* No.30, Sao Paulo. 1995

ACC y AC URSS (1978). *Los métodos del conocimiento científico*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

ACC y AC URSS (1985). *LA Dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Alonso, H. (1994). Apuntes sobre las investigaciones Interdisciplinariedad. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 14 (2).

Blanco, G. (1977). Universidad e integración del saber en *Revista Universidad de Guadalajara*. Docencia Vol. 6 (6), Dic. / 1977.

Cartay, R. (1983). Los equipos interdisciplinarios. *Revista Planiuc*. Venezuela. Vol. 2 (3), Enero- Junio.

Contasti, M. (1989). Interdisciplinariedad y Ciencias Sociales. El advenimiento de una nueva alquimia. En *Revista Universidad* 2000 Vol. II (1).

Enciso, M. (1992). Interdisciplinariedad en las escuelas de ingeniería. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 12 (2).

Mañalich, R. (1998). Interdisciplinariedad y didáctica. En *Revista Educación* No. 94 Mayo- Agosto de 1998.

Morales, V. (1993). Los trabajos de grado: crítica y alternativa. En *Revista Cubana de Educación Superior*, no. 2-3.

Núñez, J. (1994). *Ciencia, tecnología y Sociedad*. En *Problemas Sociales de la Ciencia*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Rodríguez, T. (1997). Interdisciplinariedad: Aspectos básicos. En *Revista Aula Abierta* no. 69, jun.1997. Universidad de Oviedo

Torres, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. En *Revista de Educación*, no. 282. Enero - Abril 1987. Madrid. Universidad de Santiago de Compostela.

Torres, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, España: Editorial Morata.

Uribe, A.L. (1980). Dos modelos Universitario Interdisciplinarios. En *Revista Mundo Universitario*, Abril-Junio, Colombia.

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA

Autoras: MSc. Delvis Pérez Sojo, delvisps@unah.edu.cu
MSc. Ana Margarita Padrón, anamp@unah.edu.cu
Lic. Evangelina López Díaz, eldiaz@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana, Cuba

RESUMEN

La formación de profesionales competentes y comprometidos con la Revolución, es el encargo de las universidades cubanas. La Licenciatura en Educación Primaria no es ajena a este proceso y en su currículo cuenta con los espacios para llevar a cabo este tipo de formación; la Disciplina Principal Integradora y dentro de ella las Didácticas Particulares. Este trabajo se propone fundamentar desde posiciones teóricas la Formación de Competencias Profesionales Pedagógicas desde la Disciplina Principal Integradora en la formación profesional del Licenciado en Educación Primaria. Se exponen los conceptos acerca de competencias y competencias profesionales pedagógicas, se abordan elementos de la formación del Licenciado en Educación Primaria y se brinda una explicación acerca de la Disciplina Principal Integradora y sus potencialidades para la formación por competencias. Más que un reto del sistema educacional, la formación de profesionales competentes que se apropien de una cultura heredada de lo mejor de la tradición cubana, de los adelantos científico- técnicos de manera integral, que posibilite modos de actuación consecuentes con las exigencias sociales desde una concepción científica que les permita aplicar un enfoque interdisciplinario a los problemas de la

profesión. Esta concepción que ya se ha puesto en práctica para la labor del maestro en la escuela multigrado, pero considerando su actualidad, vista en la necesidad de formar un maestro capaz de insertarse activamente en los cambios y avances científicos que a nivel global se están produciendo, consideramos pertinente continuar incursionando en la temática en aras de fomentar cambios positivos en la formación de este profesional.

Palabras claves: Competencias, Competencia Profesional Pedagógica, Disciplina Principal Integradora, Formación profesional

TRAINING BY COMPETENCES OF THE GRADUATE IN PRIMARY EDUCATION FROM THE INTEGRATING MAIN DISCIPLINE

SUMMARY

The training of competent and committed professionals Revolution is the order of the Cuban universities. The Bachelor in Primary Education is not alien to this process and in its curriculum has the spaces to carry out this type of training, the Main Integrative Discipline and within it the Particular Didactics. This work proposes to base theoretical training from the Professional Pedagogical Competencies from the Main Integrating Discipline in the professional training of the Bachelor in Primary Education. Concepts about pedagogical competences and professional competences are exposed, elements of the Bachelor's degree in Primary Education are discussed and an explanation is given about the Main Integrating Discipline and its potential for competency-based training. More than a challenge of the educational system, the training of competent professionals who take ownership of a culture inherited from the best of the Cuban tradition, of the scientific and technical advances in an integral manner, that enables modes of action consistent with social demands from a scientific conception that allows them to apply an interdisciplinary approach to the problems of the profession. This conception that has already been put into practice for the work of the teacher in the multi-grade school, but considering its actuality, given the need to train a teacher capable of actively inserting himself in the changes and scientific advances that are taking place globally, we consider it pertinent to continue entering the subject in order to encourage positive changes in the training of this professional.

Keywords: Competencies, Pedagogical Professional Competence, Integrating Principal Discipline, Vocational Training

INTRODUCCIÓN

Los cambios acelerados que se producen a escala mundial en todas las esferas de la vida: económica, política, social, cultural y laboral, convocan a las universidades a formar profesionales competentes y comprometidos con los retos que enfrentan a la luz de la modernidad.

Hoy más que nunca el conocimiento constituye un factor determinante para el desarrollo de los pueblos. La educación de los ciudadanos y la formación profesional son redireccionadas en función de los intereses sociales, para percibirse como una

herramienta estratégica en la formación de hombres y mujeres competentes, capaces de insertarse en los cambios vertiginosos que se producen en todas las esferas de la vida. Se encamina para que contribuya al desarrollo sostenible, la democracia y la paz, para formar parte de los logros científico –técnicos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a partir de la ética humanista y solidaria, como partes y precursores del cambio.

La universidad cubana no es ajena a estos desafíos que imponen las condiciones actuales. Varias son las investigaciones y desde todas las esferas del conocimiento que abordan la formación profesional por competencias, cuya aplicación redundará en la calidad de los graduados y en la mejor inserción de estos al mundo laboral.

Desde las Ciencias Pedagógicas, se plantea la formación de los profesionales de la educación en un proceso que expresa en su concepción las mejores tradiciones pedagógicas, los ideales martianos y fidelistas revelados en la Pedagogía cubana, sustentado en valores como el amor a la Patria, a la humanidad, la responsabilidad, la solidaridad, la independencia, el amor a la naturaleza y a la obra creada por el hombre, así como, el dominio de la ciencia y la técnica con el propósito del desarrollo sostenible, los que están reflejados en los planes de estudio y en su currículo.

La Licenciatura en Educación Primaria, desde su formación en las Universidades de Ciencias Pedagógicas a lo largo de todo el país, tiene la honrosa misión de formar profesionales que respondan a las exigencias de los momentos actuales y para ello es necesario que el proceso docente educativo se lleve a cabo sobre la base de la premisa de que los estudiantes logren aprender a enseñar, formándose sobre la base de un fuerte componente laboral.

En función de elevar la calidad del egresado se ha concebido un currículo que integra lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista, que a su vez prevé el desarrollo de las habilidades profesionales inherentes a la labor para la cual se forman. Para el logro de estos objetivos se concibe el programa de la Disciplina Principal Integradora en la que convergen las Didácticas Particulares y se concreta en la Práctica Laboral Investigativa donde el estudiante lleva a vías de hechos el conocimiento del que se ha apropiado y las habilidades que ha sido capaz de desarrollar.

No obstante a los esfuerzos que se realizan aún se aprecian inconsistencias en el orden teórico y práctico que limitan en los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria su desempeño específico en la formación por competencias desde la Disciplina Principal Integradora. Es por ello que en este trabajo se propone el siguiente objetivo: ***Fundamentar desde posiciones teóricas la Formación de Competencias Profesionales Pedagógicas desde la Disciplina Principal Integradora en la formación profesional del Licenciado en Educación Primaria.***

Desarrollo

El proceso de formación del Licenciado en Educación Primaria en los momentos actuales

El proceso docente educativo de la carrera Licenciatura en Educación Primaria se efectúa hoy en los Centros Universitarios Municipales (CUM), actualmente, hasta el tercer año se aplica el Plan de Estudios E de cuatro años, para los egresados de las Escuelas Pedagógicas, y para los provenientes de otras fuentes y los maestros en ejercicio con más de diez años de graduados, el de cinco años.

Los Centros Universitarios Municipales (CUM) tienen una responsabilidad directa en la conducción de los procesos fundamentales de la formación pedagógica de los docentes, pero estas no siempre cuentan con toda la asesoría, los recursos humanos, la experiencia y flexibilidad necesarias para responder al modelo, el diseño de la formación profesional pedagógica y adecuarla en correspondencia con los contextos de actuación, sus necesidades y requerimientos científico-metodológicos en aras de ser consecuentes con las exigencias del Modelo del Profesional al que se aspira.

Los CUM constituyen el eslabón de base y asumen un papel activo en la dirección del proceso formativo, de la conformación de los colectivos pedagógicos en la realización del trabajo metodológico a ese nivel, la orientación, el control y la retroalimentación continua con la sede central permiten conocer la calidad de la marcha del proceso docente-educativo y de los resultados formativos alcanzados, las restantes funciones que se cumplen a ese nivel, cada vez más, van perfilándose sus nuevas misiones y responsabilidades que les corresponde asumir, destacándose como esencial el vínculo directo con las enseñanzas en el municipio.

Las competencias profesionales pedagógicas en los contextos actuales.

Los avances científico, técnicos y el acceso a las nueva tecnologías de la información y las comunicaciones (Tics) exigen el perfeccionamiento y actualización constante de los saberes, visto como detonante fundamental del desarrollo de los países. Esto provoca cambios trascendentes en el modo de educar a las nuevas generaciones y la búsqueda de aprendizajes eficientes y significativos a lo largo de toda la vida, capaz de aportar no solo conocimientos, sino también, valores, principios éticos, políticos y culturales.

Para atender este vertiginoso avance científico, social y cultural, se hace necesario formar profesionales competentes que puedan insertarse y atender los cambios acelerados que se producen en todas las esferas de la sociedad. Esta atención debe verse desde las primeras etapas de la vida, la primera infancia y la enseñanza primaria, es por eso que los maestros deben ser formados de manera competente con un perfil amplio y un sustento científico que respalde toda la gama de conocimientos que deben poseer.

Maestro competente es aquel que utiliza de forma integrada los siguientes parámetros: posesión de los conocimientos (saber qué y saber por qué), actitudes que respondan a unos valores (saber ser, saber convivir, saber emprender) y destrezas necesarias para ejercer la profesión docente (saber hacer, saber cómo hacerlo y hacer sabiendo).

Ser competente evidencia que se es reflexivo e investigador acerca de su propia práctica; actuar de forma emancipada y flexible frente a los problemas que encuentra en su práctica diaria; ser consecuente con las acciones que toma en el ejercicio de su profesión; tener buenas relaciones con los estudiantes y colegas, organizar y planificar de manera adecuada y eficiente su trabajo.

Las competencias profesionales pedagógicas, son acciones que se relacionan entre sí y se modifican en la medida que se abordan los elementos que las componen, el maestro adquiere un verdadero perfil profesional en su actuar educativo.

En la actualidad, la formación del Licenciado en Educación Primaria se ve afectada por dificultades que no han sido resueltas, entre ellas, la identidad pedagógica, la falta de vocación, el pobre nivel de autogestión del conocimiento, la actualización sistemática de los saberes necesarios para acceder a los avances científico-técnicos. Esto se hace evidente en la falta de idoneidad de este profesional, para en los momentos actuales,

enfrentar la dirección del proceso docente educativo en la escuela primaria competentemente.

El tercer perfeccionamiento de la Educación Primaria Cubana que hoy acontece, reclama la profesionalización pedagógica, ya que los maestros serán los encargados de dar respuesta a los cambios internacionales y nacionales por lo que deben estar más motivados hacia la actividad docente- investigativa. Es así como podrán desempeñar de manera exitosa su función social en las condiciones actuales, en un mundo complejo y cambiante donde deben desempeñar su labor en diferentes contextos, para lo cual su formación actual no los prepara completamente.

Hoy, surge como un desafío y una necesidad la formación del Licenciado en Educación Primaria por competencias y la Disciplina Principal Integradora, donde convergen todas las didácticas, es el medio más efectivo para llevar a vías de hecho este propósito. Estas asignaturas le confieren un carácter científico y desarrollar al proceso de formación contextualizado y con visión de futuro dada las actuales circunstancias políticas, económicas y sociales por las que transitamos.

Formación por competencias, breve recorrido histórico

En la década de los años 50 del pasado siglo, aparece el término competencia en el campo de las ciencias psicológicas, referido por la nueva psicología cognitiva, cuando Chomsky (1957) introduce el concepto de competencia lingüística, para hacer referencia a un conocimiento formal y SUMMARYo, acerca de las reglas y principios que regulan el sistema lingüístico, atribuyéndole un carácter innato y universal.

Los cognitivistas han abordado desde diferentes perspectivas el problema de las representaciones mentales y su papel en el comportamiento humano, estableciendo un modelo de competencia cognitiva fuertemente sustentado en la epistemología racionalista.

Los conocimientos, habilidades y valores profesionales que con un carácter esencial y general permiten al egresado desempeñarse de manera trascendente en su campo profesional, es a lo que comúnmente se le conoce por competencias profesionales.

Esta definición no es la única, muchos autores la abordan desde diferentes aristas, pero queda claro que en el concepto de competencias se debe enfatizar al **ser** (individuo

capaz de conducirse ante la sociedad, a partir de la integración de aspectos psicológicos y pedagógicos de los conocimientos adquiridos, las habilidades profesionales y no profesionales, y los valores en función de dar solución a un problema profesional, el cual puede ser conocido o no, por lo que se infiere la cualidad del hombre de resolver problemas con un alto nivel de creatividad, con la capacidad desarrolladora que logre en el aprender a aprender) aunque reconociendo **al saber, al hacer y al convivir.**

Compartimos el concepto Fuentes (2000) de las competencias profesionales y se lo asume como referente en el presente trabajo:

(...) son la expresión didáctica de la profesión, que con carácter de invariante de contenido se trae al proceso de formación del profesional para darle al mismo un contenido altamente profesional a partir de concebir las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimientos y los valores profesionales que le permiten al profesional actuar de manera creativa en la solución de los problemas más generales y frecuentes de su profesión. (s/p)

Además, este autor clasifica las competencias profesionales en: generales, básicas y específicas. Las competencias generales están en el orden de aplicación en cualquier especialidad; las básicas sirven de base a determinadas especialidades; las específicas son especiales de una profesión y no de otras, existen en todas las profesiones.

La competencia no puede ser entendida como formación psicológica, sino como una configuración psicológica que se distingue funcional y estructuralmente de las capacidades, además de diferenciarse atendiendo a su carácter de realidad actualizada y no potencial. La competencia vista como configuración, permite integrar formaciones de carácter fundamentalmente cognitivo (como las capacidades, las habilidades) y otras de carácter motivacional, con vista a explicar el funcionamiento exitoso de la personalidad en un contexto dado, revelado en una actuación exitosa.

Las capacidades y las competencias profesionales están estrechamente relacionadas y los referentes teóricos que se asumen en este trabajo son los sustentados por la escuela histórico-cultural, analizando los aportes de Rubinstein, Tieplov, Leontiev, Krutietski y Artemieva, entre otros, que han abordado el estudio de las capacidades desde los

postulados de Vigotsky acerca del papel de la cultura en la formación de las funciones psíquicas superiores humanas.

En el criterio de estos autores, el sujeto competente es aquel que ha desarrollado determinadas capacidades - así como otros contenidos, procesos y propiedades psíquicas - y los pone al servicio de un desempeño eficiente, movilizandolos todos sus recursos para ello. Esta es una condición esencial para establecer la distinción entre ambas categorías: las capacidades no implican necesariamente una actuación eficiente en el desempeño de una actividad, mientras que las competencias sí.

Las competencias están asociadas a una actuación eficiente en el desempeño de la actividad. El término competencia tiene, por tanto, un sentido muy dinámico: más que una propiedad del sujeto que lo posee o no y que le garantiza el poder tener éxito en la actividad, se refiere a la activación de una serie de mecanismos, procesos y recursos personológicos que regulan la actuación de la persona en situaciones concretas y desencadena una actuación eficiente en ella; más que la posesión de una facultad, es el despliegue de recursos en un contexto, lo que evidencia que el ser competente apunta a una comprensión más funcional de la actividad cognitiva.

En la revisión bibliográfica, se constata que varios autores cubanos han incursionado en el tema de las competencias, entre ellos: Parra (2001), competencia didáctica; Addine (2005), formación de competencias profesionales; Fernández (2009), competencia comunicativa; Forgas (2011), competencias para la formación del mecánico; Fuentes (2009), modelo curricular basado en competencias profesionales y, la formación por competencias desde una concepción humana cultural; Venet (2011), competencia de atención a la diversidad; Trejo (2010), competencia para la práctica laboral; Albenis (2015); competencia sociolingüística; y Rodríguez (2013), competencia comunicativa, entre otros. Lo que demuestra que es un tema de interés profesional abordado por la comunidad científica cubana.

En lo relacionado con las competencias profesionales pedagógicas, se tiene en cuenta la referencia a un comportamiento del sujeto ante la solución de problemas de su actuación profesional y personal, diferente a lo nominado con el uso de otras categorías, como las capacidades o habilidades. Aunque la relación entre estos conceptos es indiscutible, el enfoque del contenido de la personalidad estructurado como configuración psicológica, ofrece la posibilidad de integrar y articular diferentes formaciones y cualidades que intervienen en el desempeño, lo que debe propiciar un comportamiento autorregulado.

La formación de un profesional competente en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, presupone el desarrollo y movilización desde la Facultad de Ciencias Pedagógicas, de sus recursos y sus particularidades cognoscitivas– afectivas y volitivas motivacionales para su formación inicial integral, capaz de accionar con eficiencia en todos los contextos de su actuación profesional y atendiendo a las condiciones actuales.

Por tanto, se está en condiciones de expresar que la **competencia profesional pedagógica** es la capacidad del maestro de acercar al estudiante al conocimiento utilizando un discurso pedagógico que logre inclusión en el aula. Se fundamenta en el saber pedagógico y en su aplicación en la resolución de problemas docentes dentro y fuera del marco áulico. Presenta dos componentes fundamentales: el acercamiento del conocimiento específico del maestro a la realidad de cada estudiante y el fortalecimiento de la reflexión en el proceso de enseñanza aprendizaje; esto hace que los saberes pedagógicos se apliquen en una situación práctica.

Esta competencia, cohesiona un conjunto de competencias específicas, que proporcionan al maestro una serie de conocimientos, prácticas y actitudes necesarias para desempeñarse en cualquier contexto. Estas son: competencia cognitiva, competencia metodológica, competencia social lingüística y competencia personal. Cada uno de ellas tiene sus especificidades como se explica a continuación:

Competencia cognitiva:

- Conocer a profundidad el currículo del programa académico, sus objetivos, principios y valores.

- Conocer la orientación epistemológica que rige el programa desde lo educativo, es decir el modelo pedagógico.
- Poseer conocimientos sólidos de la materia que enseña, además de estar actualizado.
- Poseer conocimientos del grupo de estudiantes y tener capacidad para reconocer el entorno de cada estudiante en particular, teniendo en cuenta sus características sociales, culturales, económicas y cualquier otra que afecte el proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello debe tener cercanía con los estudiantes y capacidad de escucha.
- Poseer conocimiento pedagógico y didáctico del contenido reflejado en la capacidad de utilizar diversas herramientas didácticas para hacer más fácil el acercamiento del estudiante a los contenidos y además propiciar el trabajo colaborativo. En caso de encontrar problemas, se deben gestionar dispositivos de diferenciación, individualizando la didáctica con el propósito de resolver situaciones problema específicas de los estudiantes.
- Comprender el concepto de evaluación, sus tipos y diversos instrumentos con el fin de aplicarla en coherencia con el proceso educativo que se lleva.
- Competencia metodológica.
- Vincular la teoría con la práctica, utilizar herramientas diferenciadas y potenciarlas según las habilidades de los estudiantes, haciendo énfasis en el desarrollo de la práctica como integrador del conocimiento.
- Adquirir experiencia en herramientas virtuales y tecnológicas como ayuda en el proceso académico.
- Obtener habilidades para orientar la evaluación de los estudiantes hacia el diagnóstico e intervención durante todo el proceso educativo con base en criterios formativos.

- Adquirir la capacidad para crear espacios de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la autonomía del estudiante y su responsabilidad acerca del mismo.
- Promover espacios de discusión en el aula con el fin de mostrarla diversidad de puntos de vista y crear la cultura de respeto y valoración del pensamiento del otro.
- Fomentar la capacidad de análisis crítico y generar preguntas de investigación en el estudiante sobre el conocimiento actual disponible, pues la investigación afianza el conocimiento aprendido y permite generar inquietud para resolver problemas más adelante.
- Presentar investigaciones en desarrollo en donde el estudiante pueda participar y, de esta forma, aprender a investigar.
- Competencia socio- lingüística
- Actuar como ser social en el marco de la institución en la cual esté vinculado, por lo que debe conocer los procesos administrativos asociados a su accionar y apoyarse en los demás miembros de la comunidad académica.
- Participar de forma activa en el proceso de diseño curricular, compartiendo, discutiendo y retroalimentándose con pares para construir ambientes académicos.
- Mostrar gusto por su labor y por el tema que maneja para generar motivación a los estudiantes en su proceso de crecimiento educativo.
- Crear espacios de retroalimentación docente frente a temas propios del área específica, para lo que se deben realizar planes de formación continuada individual y colectiva para fortalecer su acción.
- Compartir y discutir temas de educación y pedagogía con el ánimo de mejorar su actuar docente.

- Reflexionar sobre problemas del aula y compartir con tranquilidad y entre pares las situaciones difíciles del proceso de enseñanza- aprendizaje para retroalimentarse y construir juntos soluciones formativas.
- Competencia personal
- Respetar la autonomía del estudiante, reconociéndolo como persona y valorando su punto de vista.
- Ejercer con responsabilidad ética en el accionar profesional: el profesor actúa de acuerdo a los principios que rigen la ética en la resolución de problemas asociados al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Saber comunicar y explicar sus conocimientos en forma oral y escrita.
- Participar en investigaciones sobre educación y realizar lecturas críticas para generar preguntas de investigación.
- Autoevaluar de forma permanente la práctica educativa.
- Apoyar los procesos de ingreso de colegas a la academia: el profesor se compromete en su formación continuada y en la de docentes nuevos.
- Actuar basado en la ética para que los estudiantes asimilen estos principios y los apliquen en su vida presente y futura.

La integración de todas confiere al maestro las herramientas necesarias para desempeñarse con calidad en los más diversos contextos e influir positivamente en todos los agentes de sus modos de actuación.

La Disciplina Principal Integradora en la Licenciatura en Educación Primaria

La Disciplina Principal Integradora en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria considera la articulación de los procesos sustantivos: la formación y en ella las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora; la investigación y la extensión universitaria. Se declaran los contenidos de las didácticas particulares, la metodología de la investigación educativa y la práctica laboral, aspectos a tener en cuenta para la elaboración de los programas de las diferentes asignaturas que la conforman.

Por lo que su objeto de estudio se precisa en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en las diferentes asignaturas de la Educación Primaria y su perfeccionamiento desde la investigación.

Por ello, en el tratamiento a los diferentes contenidos es necesario considerar la vinculación entre el estudio y el trabajo, así como la relación con las funciones y sus correspondientes habilidades relacionadas con los contenidos fundamentales del ejercicio de la profesión que se imparten en cada año académico.

De ahí que, como bien se expresa, la disciplina constituye el hilo conductor en sentido vertical del plan de estudio de la carrera y garantiza la consecución de los objetivos horizontales en los contextos de formación; dígame: la universidad, las unidades docentes y entidades laborales de base, donde los estudiantes se insertan en la práctica laboral.

Los propósitos generales de la disciplina se expresan en integrar contenidos de todas las disciplinas del plan de estudio, así como la implementación práctica de los modos de actuación del profesional de la educación, preparar a los estudiantes para la dirección científica del proceso de enseñanza aprendizaje con una concepción integradora y un enfoque instructivo, educativo y político ideológico, articulando coherentemente los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria como procesos sustantivos de la Educación Superior, particularidad que le concede un papel rector dentro de la labor formativa de la carrera.

Se ha de garantizar que el estudiante aprenda de la escuela, en la escuela y para la escuela, al potenciar que asuma en su labor profesional, el enfoque humanista, preventivo, diferenciado, integral y desarrollador. Para su desarrollo en el Plan del Proceso Docente, tiene un total de 1444 horas clases, que deben desarrollarse en diferentes asignaturas, en las que se combinan como formas organizativas la clase y la práctica laboral. En ella se incluye la práctica investigativa laboral y culminación de estudios que tiene un total de 680 h, distribuidas en los 4 años de la carrera.

Para cumplir con tal exigencia, abarca las diferentes didácticas en las asignaturas de la Educación primaria distribuidas en los diferentes años de la carrera, en las que se concreta la relación de la teoría con la práctica, la consolidación de los conocimientos

teórico-prácticos, así como el desarrollo de habilidades profesionales, la apropiación de modos de actuación y actitudes para la dirección de actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje en los escolares de la educación primaria.

Los conocimientos esenciales a adquirir para la posterior dirección del proceso se concentran en las asignaturas del currículo de la Educación Primaria teniendo como propuestas: las particularidades en el multigrado, la atención educativa a la diversidad, la clase en su concepción desarrolladora, estructura sistémica e integralidad, a partir de sus componentes (objetivo, contenido, métodos, medios, evaluación, formas de organización), su caracterización, diseño de sistemas de clases y las actividades evaluativas en las diferentes asignaturas, la tarea docente, su concepción, los niveles de asimilación y desempeño cognitivo, las relaciones intermaterias, las vías metodológicas para la formación de conceptos, el tratamiento didáctico a la formación, sistematización y solidez de los conocimientos y las habilidades, el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el empleo de métodos y técnicas científicas para la solución a problemas de la práctica educativa.

Las asignaturas que conforman la disciplina para los años académicos son las siguientes:

- INTRODUCCIÓN a la especialidad
- Metodología de la Investigación Educativa
- Didácticas de la Escuela Primaria
- Currículo optativo y propio
- Práctica laboral Sistemática I y II
- Práctica laboral Concentrada
- Culminación de estudio

Las Didácticas particulares o Didácticas de la Escuela Primaria que forman parte de la Disciplina Principal Integradora son: Didáctica de la Educación musical, Didáctica de la Educación Plástica, Didáctica de la enseñanza de la Matemática, Historia de Cuba, Ciencias Naturales, Geografía de Cuba, Lengua Española, La Educación Laboral y su enseñanza, La Educación Cívica y su enseñanza.

Estas brindan los conocimientos y habilidades necesarias para la formación de Licenciados en Educación Primaria, están ubicadas acertadamente en el Plan del Proceso Docente y permiten la formación por competencias, conformando la Competencia Profesional Pedagógica.

Existe una estrecha relación entre los componentes teóricos-metodológicos del Modelo del profesional y los de la DPI, lo que permite desde su contextualización, la materialización de los problemas profesionales, el sistema de objetivos, contenidos, habilidades, valores y cualidades a desarrollar en los estudiantes desde el Primer y hasta el Cuarto año de la carrera.

Los contenidos de la disciplina, son trabajados desde lo teórico, lo metodológico y didáctico, lo práctico y lo investigativo, desde primer año de la carrera, lo que permite penetrar en la esencia del objeto de la profesión y favorece la formación por competencias de los futuros profesionales.

CONCLUSIONES

La Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria está fundamentada teórica y metodológicamente acorde con el diseño curricular, dando respuesta a las necesidades del desarrollo socioeconómico, científico y político actual, expresados en el Modelo del Profesional de dicha carrera, así como a las regularidades, principios y fundamentos de las Ciencias de la Educación, que dialécticamente relacionados orientan el ideal del profesional que se forma.

En ella, se integra lo académico, lo laboral y lo investigativo, siendo de gran valor para el logro de la formación por competencias desde las Didácticas Particulares o de la Escuela Primaria y concretándose en la Práctica Laboral Investigativa, donde el estudiante lleva a vías de hecho los saberes teóricos adquiridos en su formación. De este modo, se consolida la formación de la Competencia Profesional Pedagógica del Licenciado en Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo de autores (2002). *Las competencias profesionales*. Centro de Estudios Educativos. Ciudad de La Habana, Cuba: ISPEJV, material impreso.

Colectivo de autores (2016). *Programa de la Disciplina Principal Integradora de la*

Licenciatura en Educación Primaria. La Habana, Cuba: UCPEJV.

Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Editorial Escuela Española SA.

Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*.

Parra, I. (2001). *Las competencias profesionales del maestro*. Folleto. Ciudad de La Habana, Cuba: ISPEJV, Facultad Ciencias de la Educación.

Parra, I. (2002). *La competencia didáctica del maestro frente al reto de la tecnología educativa*. Material Impreso. Ciudad de La Habana, Cuba: ISPEJV, Facultad Ciencias de la Educación.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 5th ed. Barcelona, España: Editorial Graó.

Pinilla, AE. (2010). Competencias en educación universitaria. *Revista EDUCyT*. 2010.

Zabalza MA. (2006). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea S.A.

Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE (3ª Edic.).

EVALUACIÓN FORMATIVA EN ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE, EN LA ESCUELA RURAL DE UÍGE-ANGOLA

Autores: Dr.C. Isabel Álvarez Horta
Lic. Pablo Perea Pérez
MSc. Esther Romero Matos

RESUMEN

El estudio que se presenta en la atención educativa de los alumnos con dificultades de aprendizaje, se limita a determinar la influencia de la evaluación formativa o diagnóstica en el aprendizaje y concebir el tratamiento del mal, como una etapa de su desarrollo, una vez autoevaluado y regulado tu comportamiento. La evaluación es un proceso socialmente necesario, algo inherente al hombre que, como ser social, al darse cuenta de su valoración refleja en su conciencia el significado que tienen los objetos y los fenómenos de la realidad. La evaluación pedagógica es un componente fundamental del plan de estudios de la escuela primaria, cada vez más entendida como un concepto complejo y una práctica que involucra a maestros, alumnos y conocimiento disciplinario y se extiende mucho más allá de las pruebas y exámenes con los que a menudo se encuentra asociado. No viene después del aprendizaje, pero es una forma determinante de contribuir al propio aprendizaje. La evaluación formativa o el diagnóstico del aprendizaje deben concebirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del sistema del plan de la lección, para determinar la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes y valorar la efectividad de los recursos y medios empleados como punto de vista, empezando por aprender. La determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que faltan en la evaluación formativa, permitió iniciar una investigación descriptiva del campo, en alumnos con dificultades de aprendizaje en la 2da clase de la Escuela Primaria No. 135, Nzinga Mbamdi / Bembe-Uíge, y de las insuficiencias y potencialidades obtenidas. En el aprendizaje de las matemáticas, se determinó un sistema de acciones en la evaluación formativa, que constituyen pasos para evaluar el nivel de rendimiento cognitivo de los alumnos que manifiestan dificultades de aprendizaje.

Palabras claves: evaluación formativa, alumnos con dificultades en el aprendizaje

TRAINING ASSESSMENT IN STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN LEARNING, IN THE RURAL SCHOOL OF UÍGE-ANGOLA

SUMMARY

The study presented in the educational care of students with learning difficulties is limited to determining the influence of the formative or diagnostic evaluation in learning and conceiving the treatment of evil, as a stage of their development, once self-assessed and regulated your behavior. Evaluation is a socially necessary process, something inherent to man who, as a social being, realizing his assessment reflects in his consciousness the meaning of objects and phenomena of reality. Pedagogical evaluation is a fundamental component of the primary school curriculum, increasingly understood as a complex concept and practice that involves teachers, students and disciplinary knowledge and extends well beyond the tests and exams with which It is often associated. It does not come after learning, but it is a decisive way to contribute to learning itself. The formative evaluation or the diagnosis of learning must be conceived in the teaching-learning process, within the lesson plan system, to determine the evolution of knowledge, skills and attitudes and assess the effectiveness of the resources and means used as a point of view, starting to learn. The determination of the theoretical and methodological foundations that are missing in the formative evaluation, allowed to initiate a descriptive investigation of the field, in students with learning difficulties in the 2nd class of Primary School No. 135, Nzinga Mbamdi / Bembe-Uíge, and of the insufficiencies and potentialities obtained. In the learning of mathematics, a

system of actions in formative evaluation was determined, which constitute steps to assess the level of cognitive performance of students who manifest learning difficulties.

Keywords: formative evaluation, students with learning difficulties

INTRODUCCIÓN

El término: "evaluación formativa" fue acuñado por Scriven y aparece en un artículo publicado en 1967 sobre la evaluación de los recursos educativos (plan de estudios, manuales, métodos, etc.). Bloom recupera el término y lo usa para identificar uno de los modos de evaluación en su propuesta pedagógica, conocida como 'pedagogía objetiva' (Bloom, Hastings y Madaus, 1971). Basado en una teoría de aprendizaje aún marcada por el conductismo, le da al maestro la responsabilidad de organizar la estructura de enseñanza.

Desde una taxonomía de objetivos organizada jerárquicamente, desde la forma más simple de conocimiento: la identificación, hasta la más compleja: la evaluación. También depende del maestro desarrollar un buen nivel de motivación en el alumno, una condición necesaria para que el aprendizaje suceda; y crear condiciones favorables para el aprendizaje de cada alumno.

Entonces, uno comienza a suponer que cada alumno puede aprender, es decir, acercarse progresivamente al logro de los objetivos predefinidos. Lo que diferencia especialmente a los alumnos entre sí es el ritmo con el que se lleva a cabo este enfoque. Es en este contexto que la evaluación formativa (y la evaluación diagnóstica cuando ocurre en un momento previo al proceso de enseñanza y aprendizaje) y la remediación del maestro o la acción pedagógica juegan un papel esencial y estratégico en la mejora de la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje

El diagnóstico y la remediación son, por lo tanto, dos componentes fundamentales de esta idea de evaluación. El diagnóstico refleja la evidencia resultante del equilibrio entre el estado real y deseado del alumno. La remediación surge de las decisiones sobre qué hacer para cambiar una situación de discrepancia entre estos dos estados. La evaluación formativa corresponde pues a una orientación para el profesor. Con el desarrollo de nuevas formas de ver el aprendizaje, el significado del concepto de evaluación ha cambiado.

Desarrollo

El enfoque constructivista y / o socio-constructivista del aprendizaje asigna al alumno un papel central, concibiendo el papel del maestro como esencial. El maestro asume la responsabilidad de construir y proponer contextos de aprendizaje favorables y apropiados y de administrar y guiar al alumno en el desarrollo de tales contextos.

Es en este contexto de enseñanza y aprendizaje que la evaluación formativa se considera un proceso de monitoreo de estas dinámicas, enseñanza y aprendizaje. Su primer objetivo es, sobre todo, ayudar a comprender el funcionamiento cognitivo del alumno en una situación de actividad dada, comprender las acciones y operaciones que se desarrollan en las soluciones. A través de esta acción se busca que su final sea el alumno como protagonista del proceso de evaluación formativa. En otras palabras, se busca cada vez más que la autorregulación sea la forma privilegiada de evaluación.

Para aclarar los dos significados de evaluación formativa presentados aquí, utilizamos el trabajo desarrollado por Torrance y Pryor (2001), un modelo de evaluación formativa que crea dos categorías que designaron, respectivamente, evaluación convergente y divergente.

El primero tiene como objetivo saber si el alumno sabe, comprende y puede predecir; el segundo es acceder a lo que el alumno sabe, entiende y es capaz de hacer.

Es una regulación después de un período de enseñanza y aprendizaje (post-activo), con puntos comunes al primer concepto de evaluación formativa presentado previamente.

El segundo se refiere a la complejidad de la evaluación formativa. Está orientado principalmente a los procesos, ocurre a lo largo de la enseñanza y el aprendizaje (interactivo) y utiliza interacciones en el aula. Es una regulación interactiva, que presenta aspectos comunes al segundo significado más actual de la evaluación formativa.

Cabe señalar que, según estos autores, aunque estos dos tipos de evaluación formativa presuponen diferentes puntos de vista de los roles de docentes y alumnos, no son necesariamente únicos en la práctica docente de los docentes.

Como se puede entender del Material de formación del profesorado del proyecto realizado en Angola (2018), se afirma que la evaluación formativa acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje, necesariamente debe continuarse con el tiempo, es decir, continuo. Sin embargo, el uso de esta designación no significa necesariamente una evaluación formativa. Puede ser continuo solo porque puede suceder con el tiempo, pero sin esta función de apoyo al alumno. En este caso, la evaluación será continua pero no formativa.

En resumen, los resultados de la investigación del proyecto mencionado anteriormente indican que el mismo significado no siempre se ha atribuido a la evaluación formativa, en todo momento se le ha dado una función pedagógica que no se limita a la observación, sino Su objetivo es desencadenar una intervención pedagógica (regulación) en la enseñanza y / o el aprendizaje, que tiene como objetivo ayudar al alumno, así como al maestro mismo, dándoles pistas de retroalimentación a través de información múltiple. La evaluación formativa se desarrolla durante el proceso de enseñanza. Tiene un carácter diagnóstico y el maestro nunca lo utilizará para emitir un juicio certificador. (p.2-24).

Tomando como punto de partida el significado actual de la evaluación formativa, por el proyecto Educación para Todos en Angola (2018), reconoce la complejidad de lo que se le pide tanto al maestro como al alumno. El maestro y el alumno buscan comprender su funcionamiento cognitivo para actuar en consecuencia cuando se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, tres condiciones se consideran esenciales:

La creación de una cierta cultura del error,

El uso de tareas de evaluación que presentan complejidad cognitiva,

Transparencia de los criterios de evaluación.

Si en una primera etapa, de acuerdo con la sistematización realizada en la investigación bibliográfica del proyecto de referencia, se busca comprender los procesos cognitivos de los alumnos, deben poder acceder. Pero resulta que estos no son directamente accesibles. Es a través de lo que producen los alumnos, y en particular al interpretar los

errores que cometen, que uno puede formular hipótesis explicativas de su pensamiento. Pero para que esto suceda, el alumno debe sentirse libre de cometer un error.

El error no puede sino entenderse como inherente al proceso de aprendizaje, como algo que le sucede solo a quienes aprenden, así como las dudas que los alumnos nos hacen. A menudo, los maestros están contentos cuando sus alumnos les dicen que se han perdido algo. Es una señal de que los alumnos están desarrollando un proceso de aprendizaje.

Se puede argumentar que hay dos formas distintas de ver el error. Uno de ellos toma al alumno como referencia. En este caso, centrado en el individuo; las causas del error generalmente se atribuyen a los alumnos. La otra forma se enfoca en los conceptos o materias para enseñar. En esta perspectiva, centrada en el plan de estudios, el error se toma como un indicador del grado de dificultad en la construcción / apropiación del concepto, o en la forma en que fue abordado y trabajado. Es un indicador de la necesidad de una intervención pedagógica que requiera adecuación.

Según el trabajo del proyecto de referencia, hace algunos análisis importantes en los que reconoce la necesidad de un cambio de concepción del "error" por parte del alumno. Se argumenta que la cultura del error se concibe como una falta de aprendizaje y le asigna una función de contabilidad (sirve para descontar los valores al calificar una prueba), hoy por la atención a las diferencias formativas, uno se mueve a otra cultura, en que cometer errores es inherente al proceso de aprendizaje y es una rica fuente de información sobre cómo piensan los alumnos.

Dada la complejidad de los procesos de evaluación, según Santos (2010), las tareas en las que se desarrollarán deberían ser lo más ricas posible para que el aprendizaje resultante sea lo más significativo posible. Las tareas cognitivas altas requieren la interacción entre el maestro y los alumnos y los alumnos, ya sea en el intercambio de procesos o en su explicación, justificación y argumentación, y son apropiados para la diferenciación pedagógica como una posible acción basada en las decisiones tomadas dentro de evaluación formativa

Según Santos (et al. 2010, p. 36), uno puede entender como criterio de evaluación un elemento de comunicación, la reunión entre evaluador y evaluado. Es una construcción,

un instrumento de diálogo, es la declaración de lo que es importante en un momento dado, constituyéndose como una expectativa en vista de su acción educativa y el aprendizaje de los alumnos. Al principio no existe como estable.

La cuestión de no ser estable y capaz de evolucionar, siguiendo el aprendizaje de los alumnos, es contraria a una visión tradicional de los criterios de evaluación, pero de enorme importancia para su potencial formativo. Al adquirir una naturaleza dinámica, se puede mejorar, adaptar a cada contexto y estado de aprendizaje y, por lo tanto, puede ser una herramienta de trabajo para apoyar el aprendizaje.

Cabe señalar que dado que el criterio de evaluación es una dimensión SUMMARYa de un valor objetivo dado, debe ir acompañado de un conjunto de indicadores, signos concretos observables.

Hay autores que distinguen los criterios de evaluación en criterios de logro y criterios de éxito (Nunziati, 1990). El primero ayuda, guía, la realización de una tarea. Se centran en los procesos. El segundo es sobre el producto final, estableciendo niveles de calidad. Sin embargo, los criterios de éxito pueden convertirse en criterios de logro si se utilizan desde una mejora en lugar de una perspectiva de medición y son utilizados por la persona que ha realizado o debe realizar la tarea.

Por lo tanto, los criterios de logro favorecen la participación del alumno y la participación durante la acción, los exitosos lo ayudan a distanciarse y apreciar críticamente lo que ha hecho. La combinación de estos dos tipos de criterios permite al alumno actuar con comprensión, determinando la mayor o menor disposición de los alumnos para aprender (Elshout-Mohr, Oostdam y Overmaat, 2002).

Según Puig (2003), uno de los criterios que se tienen en cuenta al diseñar instrumentos de medición para evaluar el rendimiento de los alumnos es "el nivel de rendimiento cognitivo alcanzado por los alumnos, una cosa es saber lo que el alumno quiere y qué distintivo es saber cuánta excelencia quieres que haga". (p.25)

El rendimiento cognitivo, según Puig (2003), se refiere al logro de los objetivos en el área de conocimiento en una disciplina determinada, de acuerdo con los requisitos de la clase y la edad de los alumnos. En este sentido, concibe tres niveles de rendimiento

cognitivo, de acuerdo con el nivel de complejidad y el logro alcanzado por el alumno, por ejemplo, en la disciplina de Matemáticas se consideran en la investigación:

1er nivel, cuando el alumno tiene la capacidad de emplear operaciones básicas, como reconocer, identificar, describir.

2do nivel, cuando el alumno tiene la capacidad de establecer relaciones conceptuales en situaciones de duelo y reflexivas, ya que le permite reconocer, describir e interpretar.

3er Nivel, cuando el alumno puede resolver problemas que le permiten reconocer y contextualizar la situación, establecer relaciones y formas de soluciones que luego puedan justificar y justificar las soluciones encontradas.

En este sentido, Puig (2003) afirma que para valorar los resultados es necesario saber qué "saben" y qué "saben hacer" a los alumnos. Claramente, "cuanto más alto sea el puntaje de un estudiante en un tema, más tareas puede realizar satisfactoriamente". (p.36)

Algunos trabajos de investigación (Pimentel, 2013), realizados sobre la evidencia de retroalimentación de que en los niños de los primeros años de escuela, es esencial asociar la retroalimentación escrita y oral. A menudo, los alumnos no entienden lo que escribe el maestro y piden aclaraciones.

La retroalimentación se entiende, según (Pimentel, 2013), toda interacción que se establece entre el maestro y los alumnos con la intención de reducir la diferencia entre lo que hizo el alumno y lo que debería haber hecho. Naturalmente, esto cubre una amplia gama de interacciones que tienen lugar diariamente en el aula o incluso cuando los maestros entregan el trabajo realizado a los alumnos. Sin embargo, la forma en que el maestro intenta, según lo que él o ella cree que es lo mejor, para que los alumnos mejoren puede ser muy diferente.

En este sentido, Pimentel (2013) dice que se pueden poner preguntas correctas o incorrectas en una hoja de trabajo, con la esperanza de que los alumnos vean qué está mal y busquen mejorar el conocimiento asociado con esa pregunta. También se les puede decir a los alumnos que si ya no estudia, nunca podrá obtener buenas

calificaciones. O, por ejemplo, pregúntele al alumno por qué dio esa respuesta y, junto con él, hable sobre su razonamiento para dar esa respuesta.

Por lo tanto, "las hipótesis (...) son solo algunas de estas interacciones que realmente ayudan a los estudiantes a aprender".

Pimentel (2013) concibe la retroalimentación como una comunicación que busca intencionalmente ayudar a los alumnos a mejorar su aprendizaje y, en consecuencia, su desempeño en diversas tareas, incluso si el alumno no puede resolverlas.

Estas interacciones (retroalimentación) son un elemento clave en la evaluación formativa, ya que median entre lo que el maestro enseña y lo que el alumno comprende.

En la retroalimentación oral, la estrategia que parece ser dada por Pimentel (2013) en el Manual del Maestro del proyecto Educación para Todos en Angola (2018) establece que el más eficiente parece estar cuestionándose, es decir, confrontar al alumno. a través de preguntas sobre lo que ha hecho o sigue haciendo. Por ejemplo: "¿Por qué dio esta respuesta?"; "¿Por qué piensas eso?"; "Si quisieras explicar lo que le estás haciendo a tu colega, ¿cómo lo harías?"

En los comentarios escritos, debe tener en cuenta que no solo le está enviando un mensaje al alumno, sino que está tratando de interactuar con él de manera diferida, es decir, en una situación en la que no está cara a cara. Por lo tanto, para que funcione la retroalimentación, es necesario pensar muy cuidadosamente sobre las características de los alumnos, sus estatutos escolares y el contexto. Si el maestro escribe, por ejemplo, "Asegúrese de que su respuesta esté completa", dos alumnos pueden entender la oración de manera diferente y el efecto que tienen entre ellos también será diferente.

En la retroalimentación oral, es necesario que el maestro sea consciente de cómo reacciona cada alumno para que los alumnos entiendan y acepten su discurso y los involucre en el proceso de aprendizaje. Otras veces, la escritura parece comprometer más a los alumnos sobre lo que tienen que hacer para superar las dificultades después de la retroalimentación oral. En resumen, para que la retroalimentación sea efectiva, de

acuerdo con el Manual del Maestro del proyecto Educación para Todos en Angola (2018):

Céntrese en la tarea, el proceso o la autorregulación, por ejemplo: "Tiene algunos errores, ¿quiere corregirlos?", No en las características del alumno, por ejemplo. "¡Eres un vago!";

Las pistas para centrarse en aspectos que el alumno puede lograr, por ejemplo. el alumno dice: "Pero no puedo hacer eso". La maestra responde: "Pero si quieres, te ayudaré".

Requiere más trabajo del alumno que del maestro, por ejemplo, "¡Ve, ahora, completa esta pregunta!"

En general, siempre debemos ser conscientes de que la retroalimentación es un proceso de comunicación bidireccional entre el alumno y el maestro. Si el maestro solo habla y el alumno no comprende o no comprende, no se puede hablar. Esto es muy importante ya que el maestro tiene que adaptar su idioma a los alumnos para que lo entiendan y debe adoptar una postura de escucha activa para poder comprender las preocupaciones de los alumnos.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe concebirse como un sistema, dentro del propio sistema de clase, que permita conocer la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes, para valorar la efectividad de la dinámica estructurada y los recursos empleados, como un punto. Al principio es importante conocer los conocimientos previos de los alumnos, asumidos como explicaciones iniciales, estos son parámetros para seguir su evolución; La observación sistemática, el diálogo y el control de su trabajo son medios que permiten a los maestros obtener información para evaluar el aprendizaje.

Para la evaluación sistemática Álvarez (2017), recomienda prestar especial atención a: las explicaciones de los alumnos sobre las acciones tomadas, el desarrollo de su capacidad de observar, describir e indagar sobre lo que sucede en su entorno como enriquecimiento de sus experiencias, presente en ocasiona diferentes objetos, fenómenos o situaciones, para identificar las características esenciales o secundarias; los procedimientos que aplican para establecer similitudes y diferencias, actitudes y

valoraciones sobre el medio ambiente, así como la participación y el respeto que muestran en y para las diversas actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En general, la evaluación en su carácter formativo debe incluir lo que los alumnos aprenden con necesidades educativas especiales, cómo los aprenden, en qué medida los materiales les son útiles, qué tipo de actividades aprenden mejor y qué tipo de apoyo resulta más de ellos. útil y sobre todo a medida que avanzaba respetándose a sí mismo.

Es muy importante evaluar el progreso en cada uno, así como identificar su comportamiento en situaciones evaluativas, su interés y motivación, cómo rectificar sus errores, si lo hacen, cómo abordar la tarea, cómo asimilar la ayuda y alcanzar niveles superiores en su desarrollo.

Frente a las diferentes situaciones de evaluación, se debe observar la reacción de los alumnos con necesidades educativas especiales. En esencia, el maestro debe registrar las manifestaciones tales como: la atención que está dispuesta, la disciplina, la actitud hacia la tarea, el ritmo de trabajo; Además de las estrategias utilizadas, usted se ejecuta después de comprender qué hacer, ejecuta rápidamente sin comprender lo que debe hacer, utiliza los procedimientos adecuados para resolver las tareas o aplica el conocimiento adquirido para rectificar los errores. Las actividades de control parcial pueden llevarse a cabo de diferentes maneras, ya sea mediante reproducción y aplicación oral de lo estudiado; reproducción y aplicación escrita del trabajo estudiado o práctico.

El trabajo multisensorial, Guirado (2012), también asumido como activación o estimulación, sin buscar una delimitación conceptual, se materializa en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la interacción con estudiantes con dificultades de aprendizaje, como un recurso didáctico, que opera con información diversa de igual importancia, independientemente de la fuente sensorial. La misma información ha asociado varias sensaciones, ya sean visuales, auditivas, olfativas, de tacto, etc.

Fundamentalmente, la activación multisensorial implica movilizar todos los sentidos posibles para apropiarse de la información del medio e interrelacionar los datos contextuales para producir un aprendizaje significativo a través de los diferentes

canales sensoriales. Cada uno de los órganos sensoriales se especializa naturalmente en la percepción de una clase de sensaciones, para eso tiene los receptores específicos.

La determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que faltan en la evaluación formativa, permitió iniciar una investigación descriptiva del campo, en alumnos con dificultades de aprendizaje en la 2da clase de la Escuela Primaria No. 135, Nzinga Mbamdi / Bembe-Uíge, y de las insuficiencias y potencialidades obtenidas. En el aprendizaje de las matemáticas, se ha determinado un sistema de acciones en la evaluación formativa, estas son etapas para el aprendizaje.

Explotación del conocimiento ya conocido (precondiciones)

¿Qué hacer? ¿Y cómo? ¿Con cuál?

Motivación A través de ejercicios orales o escritos relacionados con el tema, esta acción le permitirá recuperar su conocimiento preparándolo para desarrollar nuevos conocimientos.

Estos ejercicios pueden ser: resolución de problemas, desarrollo de juegos matemáticos, ejercicios de cálculo mental o algunas dinámicas relacionadas con el tema a desarrollar. Es importante que comunique al alumno el tema / conocimiento que se desarrollará ese día y lo que se espera que obtenga al final de la actividad.

Primer nivel con el uso de materiales concretos.

¿Qué hacer? ¿Y cómo? ¿Con cuál?

Los alumnos pueden recolectar o recibir del maestro, los materiales concretos, en este proceso, el maestro de débito participa activamente y sigue una secuencia de acciones:

Juego libre o manipulación creativa.

Manipulación dirigida, que según el tema, el profesor demuestra de manera práctica cómo aplicar el concepto en los materiales utilizados, explicando paso a paso, mientras los alumnos observan y escuchan.

Expresión oral, es que el alumno explica lo observado con sus palabras.

Aplicando el aprendizaje de la manipulación y la transferencia a nuevas situaciones igualmente concretas.

Segundo nivel con representaciones laborales, dibujos o gráficos (semi-concreto)

¿Qué hacer? ¿Y cómo? ¿Con cuál?

En este nivel, el profesor realiza representaciones gráficas (dibujos) de los ejercicios realizados en el primer nivel concreto. Estos dibujos pueden estar en la pizarra, explicando y describiendo paso a paso cómo se utilizó el material de hormigón. El alumno observa, describe y hace lo mismo en la pizarra o en sus cuadernos de acuerdo con su potencial.

Tercer nivel (resumen)

¿Qué hacer? ¿Y cómo?

Es el tránsito a lo simbólico, a la abstracción, es el momento en que el alumno se separa del material concreto y gráfico para representarlos a través de los números naturales, realizando ejercicios usando los símbolos convencionales (+, -, •, ÷, >, <, =) y resolviendo problemas con operaciones de cálculo.

El maestro resuelve primero algunos ejercicios y luego le pide al alumno que haga lo mismo en la pizarra o en sus cuadernos.

El profesor debe reforzar, en el aula y como una variante de la aplicación del conocimiento a las situaciones de la vida.

Recuerde que también es importante que el alumno demuestre su conocimiento.

En cada uno de los ejercicios propuestos, es importante que el maestro establezca una conversación para hacer preguntas como el nivel de ayuda de autoevaluación:

Nivel de Orientación

"¿Lo hiciste bien? Lee de nuevo"

"Di que tienes que hacerlo"

Nivel de autocorrección

"¿Por qué es esta respuesta?"

"¿Por qué piensas eso?"

"Si quisieras explicar lo que le hiciste a tu colega, ¿cómo lo harías?"

"Comprueba si tu respuesta está completa"

"Tienes algunos errores, ¿quieres arreglarlos?"

¿Es ahí donde se usan los términos?

Nivel de demostración

"Pero si quieres te ayudaré"

"Ve entonces, ¡ahora completa esta pregunta!"

En el orden didáctico se puede tener en cuenta, para la activación multisensorial, Guirado (2012), dos direcciones:

1. Experiencias estudiantiles como estímulos con información asociada, simultáneamente percibida y conocida.
2. Adaptar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje al canal de percepción sensorial preferiblemente en correspondencia con las características psicopedagógicas del alumno, sin perder el potencial de los canales sensoriales que se pueden utilizar.

En el sistema de actividades, existe una secuencia de acciones comunicativas y mediadoras que despliegan al maestro para la evaluación formativa del alumno con dificultades de aprendizaje. Las actividades de juego, la participación y la movilización de las relaciones afectivas se utilizan para evaluar el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teórico-metodológicos determinan la concreción de las acciones para una evaluación formativa, que se supone como un diagnóstico de aprendizaje en las etapas de adquisición y formación de conocimientos y habilidades para la vida significativas.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan características afectivas y cognitivas expresadas en el proceso de comprensión y análisis lógico del pensamiento

en situaciones problemáticas. Por lo tanto, es necesario moverse de las experiencias, como sabe el alumno, la manipulación del objeto, de manera concreta hasta llegar a dar soluciones de maniobra que no requieran medios o recursos de apoyo para la abstracción y generalización.

El uso de cuestionarios y el nivel de apoyo entre profesor-alumno, alumno-alumno, permitirá la autoevaluación y la autorregulación de los comportamientos, antes del error. Concebir esto como una de las etapas del aprendizaje guiado, planificado y organizado de acuerdo con el desarrollo del conocimiento por nivel de rendimiento cognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. (2011). *Manual de Apoyo al Sistema de Evaluación del Aprendizaje de Educación Primaria*. Luanda: S/e, en formato digital.

Álvarez, H. I. (2017). Perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales para estudiantes con retraso mental desde la perspectiva de la educación ambiental. Tesis en título de Doctor en Ciencias Pedagógicas en Cuba. ICCP ISBN: 978-959-16-2642-4

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la tercera edición revisada del índice de inclusión)*. (Traducción y adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simon y Marta Sandoval Consortium for Inclusive Education; FUHEM and OEI; 1st Edition: Marzo.

Grave, L. y Soares, J. (2002). *Diferenciación pedagógica*. Lisboa, Portugal: Universidad Abierta.

Guirado Rivero, V. (2012). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para el aprendizaje de escolares con necesidades educativas especiales. Parte I*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Moura, A.F., Figueira, C., Amaral, J. P. (2018). *Manual de educación especial para maestros de escuela primaria*. Organizadores: Duarte, J., Matias, Proyecto N. *Aprendizaje para Todos*. República de Angola: Fundación Calouste Gulbenkian, Ministerio de Educación.

Pinto, J. y Santos, L. (2006). *Modelos de evaluación de aprendizaje*. Lisboa, Portugal: Universidad Abierta.

Pimentel, I. (2013). *La contribución de la cartera al aprendizaje de los estudiantes en el 1er ciclo de educación básica*. (Informe de maestría, Instituto Politécnico de Setúbal)

Puig, S. (2003). *Un enfoque para los niveles de rendimiento cognitivo*. Ciudad de La Habana, Cuba: ICCP.

PREP. (s.f). Proyecto de formación para maestros de primaria de Angola. (2018) Guía metodológica sobre "Psicología del desarrollo y el aprendizaje y necesidades educativas especiales". S/I: S/e, en formato digital.

Santos, L. (2002). *Autoevaluación regulada: ¿por qué, qué y cómo?* En Abrantes, P. y Araújo, F. (Orgs.). *Evaluación de aprendizaje. De las concepciones a las prácticas*. (pp. 75-84). Lisboa, Portugal: Ministerio de Educación, Departamento de Educación Básica.

Santos, L. (2016). La articulación entre evaluación sumativa y formativa en la práctica pedagógica: ¿una imposibilidad o un desafío? *Revista de Ensayos*, Vol.24 (92), 637-669. (DOI: 10.1590 / S0104-40362016000300006)

Ausubel, D. (1984). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.

FORMACIÓN DE VALORES DESDE LA ASIGNATURA BIOQUÍMICA EN ESTUDIANTES DE AGRONOMÍA

Autores: DrC. Dariellys Martínez Balmori, darielly@unah.edu.cu
MSc. Onelia Adriana Alarcón Santos, oadriana@unah.edu.cu
DrC. Mario Hernández Pérez, marioh@unah.edu.cu

RESUMEN

En la actualidad, la Educación Superior Cubana exige la formación integral de sus estudiantes, instrumentándose varios programas directores. En este trabajo, se expone como desde la asignatura Bioquímica, impartida a los estudiantes del 2do año de Agronomía en el curso 2019-2020, se logra instrumentar el programa director de educación en valores y política ideológica de la Universidad Agraria de La Habana. Una vez que la formación de valores es un proceso transversal y multifactorial, se ponen en práctica acciones que dan cumplimiento a la formación de un profesional comprometido con la Revolución. Se vinculan conocimientos básicos relacionados con el metabolismo celular, su regulación y funciones de las principales biomoléculas con la actuación ética de los futuros ingenieros agrónomos, ante temas tan importantes como la contaminación ambiental. Se contribuye a formar la personalidad de los estudiantes como jóvenes responsables, honestos, solidarios, laboriosos, honrados, patriotas, estimulando su sensibilidad humana y profesional.

Palabras claves: responsabilidad, educación superior, ingeniero agrónomo

VALUES FORMATION FROM BIOCHEMISTRY SUBJECT IN AGRONOMY STUDENTS

SUMMARY

Currently, Cuban Higher Education requires the integral training of its students, implementing several leading programs. This work shows how since the subject of Biochemistry, for the students of the 2nd year of Agronomy at 2019-2020 academic course, it is possible to implement the program director of education in values and ideological policy of Agricultural University of Havana. Once the formation of values is a cross-sectional and multifactorial process, actions are carried out that fulfill the formation of a professional committed to the Revolution. Basic knowledge related to cellular metabolism, its regulation and functions of the main biomolecules are linked to the

ethical performance of future agronomists, in the face of such important issues as environmental pollution. It helps to form the personality of the students as responsible, honest, supportive, hardworking, honest, patriotic young people, stimulating their human and professional sensibility.

Keywords: responsibility, high education, agricultural engineer

INTRODUCCIÓN

El Departamento de Química, inmerso en el perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral del estudiante universitario y el cumplimiento de los objetivos estratégicos definidos para cada área de resultados claves, vinculados con los lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución y los objetivos de la Conferencia Nacional del PCC, tiene como misión: Garantizar una adecuada formación química de los especialistas agrarios, contribuyendo a la formación integral y superación continua, la investigación científica y la extensión universitaria en el sector agropecuario, con elevada calidad, pertinencia e impacto.

Dentro de los especialistas agrarios, se incluyen a los Ingenieros Agrónomos, que desde el curso 2018-2019 se implementa el Plan de Estudio E, en el cual la Disciplina Química comprende las asignaturas de *Química General y Analítica*, *Química Orgánica* y *Bioquímica*, las que se imparten en el primer y segundo años de la Carrera Agronomía. Además, se ofertan asignaturas electivas para el segundo año y el tercer año de la carrera: *Química Agrícola*, *Recuperación Agroecológica de suelos contaminados* y *Ecofisiología de plantas en condiciones adversas*.

La asignatura Bioquímica, como cierre de la disciplina, debe contribuir al desarrollo profesional del ingeniero agrónomo no solo desde lo académico. Puede aportar también al desarrollo de valores del ciudadano que cumplirá como encargo social la producción agrícola mediante:

(...) la generación eficiente y estable de productos agropecuarios con adecuados estándares de calidad a fin de satisfacer las necesidades de la sociedad para la

alimentación humana y animal, así como de la industria, garantizando la conservación de los recursos naturales de los que dispone y la sostenibilidad de los sistemas de producción agropecuaria. (MES, 2017, s/p)

Este trabajo tiene como objetivo contribuir con el Programa Director de Educación en valores y política ideológica de la Universidad Agraria de La Habana, desde la asignatura Bioquímica, impartida a los estudiantes del 2do año de Agronomía en el curso 2019-2020.

Desarrollo

Los valores se expresan en términos de rupturas y desafíos ante las transformaciones producidas, y requieren de una actitud consciente y consecuente para pensar en lo logrado, lo que hay que preservar, y en lo nuevo que hay que crear, dándole continuidad a lo existente, con un tratamiento adecuado a la individualidad y la determinación de indicadores funcionales que se expresan en dicho proceso (Mendoza, 2000).

Es por ello que para abordar la formación de valores desde la asignatura Bioquímica debe concretarse e individualizarse el proyecto social que nos ocupa: la influencia de la Disciplina Química en la formación del Ingeniero Agrónomo en los primeros años de la carrera.

La disciplina Química para la carrera de Agronomía en el Plan de Estudio E tiene la misión de cumplir tres premisas esenciales: la articulación con la preparación precedente de los estudiantes, la satisfacción de los requerimientos de los campos de acción del profesional y la disciplina principal integradora, y la lógica interna de la disciplina.

En su condición de disciplina básica, tiene el encargo de propiciar la adquisición y consolidación de habilidades y hábitos de autoaprendizaje en el futuro profesional. Abarca desde la estructura y las propiedades químicas de los elementos y compuestos relacionados con los ecosistemas agrícolas, hasta los procesos metabólicos en que intervienen las biomoléculas esenciales para el desarrollo de la vida vegetal y animal, incluyendo además los fundamentos y aplicaciones de aquellos métodos analíticos de mayor utilización en la caracterización química y físico-química de los ecosistemas, la

evaluación del estado nutricional de las especies y la determinación de los más importantes indicadores de la calidad de los satisfactores producidos.

Por todo ello, resulta evidente el vínculo que posee la Química con prácticamente todos los campos de acción en que se desenvolverá el profesional y que propician un óptimo desempeño de las funciones asignadas.

Batista (2001) propone una concepción metodológica de educación en valores, siguiendo el modelo de la construcción de la personalidad moral, para el diseño curricular en las carreras de ingeniería válida para el ingeniero civil.

Se concuerda en que intervienen numerosos rasgos éticos en la personalidad profesional del ingeniero entendida como: el conjunto de rasgos presentes en el individuo, en la actividad profesional, en los marcos de determinada comunidad y contexto. Se destacan como ejemplos de estos rasgos: amor a la actividad profesional y sentido de respeto socio profesional. También existen convergencias en los espacios pedagógicos para el desarrollo de los valores a formar.

Los escenarios fundamentales que presenta la asignatura para educar a los estudiantes son las conferencias, los seminarios y las prácticas de laboratorio. Además, otro aspecto fundamental para lograr inculcar valores es el ejemplo personal de los profesores y técnicos que participan en el proceso docente educativo.

Para el ingeniero agrónomo, el aprendizaje de la Bioquímica marca un antes y un después, o sea, un sentido de ruptura y continuidad. Y esto se produce, no solo desde el punto de vista académico; pues dentro de los objetivos educativos la asignatura Bioquímica se propone contribuir a la formación de valores ético-morales y de cultura de la profesión.

Según Cárdenas (2006), la construcción o asimilación subjetiva de los valores morales se produce a partir de los siguientes componentes que se encuentran relacionados entre sí: cognitivo, afectivo-volitivo, la orientación ideológica y la vivencia y experiencia moral acumulada en la práctica.

En tal sentido, se plantea que es una responsabilidad de la asignatura Bioquímica propiciar un comportamiento que se ajuste a las normas de la Bioética pues desde esta

perspectiva los estudiantes se comprometen de forma activa contra la deforestación, la contaminación de las aguas y la producción de alimentos transgénicos (Cárdenas, 2006).

En la asignatura Bioquímica, se vinculan conocimientos básicos relacionados con el metabolismo celular, su regulación y funciones de las principales biomoléculas con la actuación ética de los futuros ingenieros agrónomos, ante temas tan importantes como la contaminación ambiental de los suelos agrícolas con metales pesados o contaminantes xenobióticos. También se contribuye a formar la personalidad de los estudiantes como jóvenes responsables, honestos, solidarios, laboriosos, honrados, patriotas, estimulando su sensibilidad humana y profesional.

En la tabla 1, se presentan las principales acciones llevadas a cabo por el colectivo de asignatura durante el proceso docente. Desde el punto de vista sociológico, se toman como fundamentos de partida la especificidad de los futuros ingenieros agrónomos como grupo socio-profesional dentro del grupo heterogéneo de jóvenes de nuestra sociedad, de ahí la necesidad de un diagnóstico para identificar potencialidades y debilidades del universo estudiantil.

La atención personalizada propicia el crecimiento personal y el desarrollo de actividades y situaciones emocionales positivas lo que permite fortalecer el componente afectivo del valor responsabilidad.

El desarrollo de una mentalidad de productores se logra al vincular contenidos de la asignatura Bioquímica con temáticas de investigación de los dos grupos científicos que hace más de dos décadas se crearon y funcionan en el Departamento de Química: Grupo Fitoplant (temática de contaminación de agroecosistemas con metales pesados) y Grupo MOBI (temática de materia orgánica y bioestimulantes a base de sustancias húmicas).

Por su nivel de generalidad, los contenidos del tema 1 (Metabolismo Celular y su regulación), dentro de los que se destaca lo relacionado con las enzimas-catalizadores presentes en todas las vías metabólicas que se estudiarán durante el semestre-, pueden vincularse desde lo instructivo con el posible efecto de los metales pesados

sobre el comportamiento de las enzimas y desde lo educativo con el debate acerca de la influencia del manejo inadecuado del suelo y el agua sobre los agroecosistemas.

Tabla 1. Actividades desarrolladas en la asignatura Bioquímica para la formación de valores

Acciones	Dirige	Ejecutan	Forma de Evaluación
Caracterizar el universo estudiantil del 2do año de Agronomía identificando potencialidades y debilidades.	Profesor Principal	Profesores	Diagnóstico
Ejecutar acciones de seguimiento a estudiantes con problemas.	Profesor Principal	Profesores Estudiantes	Cortes evaluativos
Reflejar en los cortes evaluativos las manifestaciones de los valores compartidos en los estudiantes	Profesor Principal	Profesores	Cortes evaluativos
Desarrollo de una mentalidad de productores en los estudiantes, desde las clases.	Profesor Principal	Profesores Estudiantes	Cortes evaluativos
Implementar acciones que subsanen las deficiencias reflejadas en las encuestas a los estudiantes.	Profesor Principal	Profesores	Cortes evaluativos
Concientizar a los estudiantes en la obtención de mejora de notas y realización de exámenes de premios a partir del autoestudio con calidad.	Profesor. Principal	Profesores Estudiantes	Resultados evaluativos
Cumplir normas del manual de procedimientos garantizando la utilización de los medios informáticos en las clases, estudio independiente de los estudiantes y la autopreparación de los docentes logrando un flujo de información oportuna y con la calidad requerida.	Profesor Principal	Profesores Estudiantes	Resultados evaluativos
Actualizar la página Web como sitio de promoción de valores.	Profesor Principal	Profesores Estudiantes	Resultados evaluativos

Se hace referencia a metales pesados a aquellos elementos químicos de densidad superior a 5 kg dm^{-3} . En este grupo, se encuentran elementos esenciales para los sistemas vivos como: Cobre (Cu), Hierro (Fe), Manganeseo (Mn), Molibdeno (Mo), Zinc (Zn) y Cobalto (Co), los que se requieren en muy pequeñas cantidades; pero que cuando sus contenidos sobrepasan los valores requeridos se consideran tóxicos (Galán y Romero, 2008). Otros metales pesados son el Plomo (Pb), el Cadmio (Cd), el Níquel (Ni) y el Cromo (Cr) entre otros (Achiva et al. 2009).

En este mismo tema, cuando se abordan las hormonas vegetales se vincula con la mimetización de las sustancias húmicas con las auxinas al estimular el crecimiento y desarrollo de las plantas en un mecanismo similar al del ácido indolacético (AIA).

Las sustancias húmicas son constituyentes naturales de la materia orgánica de los suelos (MOS) cuya estructura puede ser considerada como una asociación supramolecular de pequeñas moléculas orgánicas que se mantienen unidas por enlaces débiles (Piccolo, 2002), las que se derivan de la transformación de residuos de plantas y animales, así como también del metabolismo microbiano.

En el caso del tema 2 (Metabolismo de las principales biomolécula), que es el más extenso de la asignatura, cuando se aborda el proceso fotosintético se relaciona el efecto negativo de aquellos metales pesados, que por ser cationes divalentes pudieran sustituir al Mg^{+2} en la molécula de clorofila (Figura 1), pigmento fotosintético encargado de captar la energía lumínica, enfocando el análisis en la solución de un problema profesional para el ingeniero agrónomo, derivado de la contaminación ambiental presente en los suelos donde debe desarrollarse la producción de alimentos para animales y hombre, estimulando la producción agrícola limpia con el uso de abonos orgánicos como el compost o vermicompost, lo que conllevaría a la reducción del uso de fertilizantes, herbicidas y/o plaguicidas en los sistemas productivos.

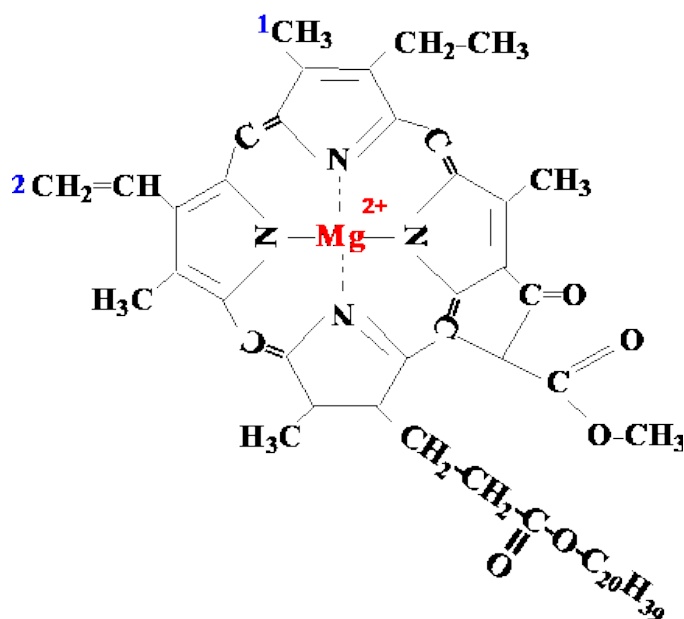


Figura 1. Estructura de la clorofila a y b (**1**: -CHO y **2**: -CH=CH₂).

En la asignatura, para la consolidación e integración de los conocimientos adquiridos en las conferencias, se utiliza como tipología de clase el seminario. Son seis (6) los seminarios que se realizan en la asignatura, y constituyen un momento excepcional para contribuir a la formación de valores, el método de participación grupal de esta actividad docente favorece el desarrollo de habilidades comunicativas. En ellos, los estudiantes pueden expresar sus criterios acerca de aspectos cruciales en su actuación profesional. Una de las vías es el análisis de artículos en idioma inglés, relacionado con el tema a evaluar, que se ha publicado recientemente (se presentan artículos de los últimos 5 años) en una revista de alto factor de impacto (Figura 2), lo que contribuye al uso de otras fuentes del conocimiento.

Durante el análisis, se expresan las opiniones fundamentadas teóricamente desde el punto de vista académico con los contenidos propios con la expresión del metabolismo de las biomoléculas y su regulación. Paralelamente, asumen posiciones éticas.



Figura 2. Ejemplos de artículos debatidos en los seminarios de la asignatura

Este proceder se fundamenta en referencias de autores que han comprobado que si un contenido no provoca emociones que muevan fibras efectivas, no puede considerarse un valor, porque este se instaura a nivel psicológico de dos formas; los valores formales que regulan el comportamiento del individuo ante situaciones de presión o controles externos y que no son los que, fundamentalmente, se deben formar y los valores personalizados, expresión legítima y auténtica del sujeto que lo asume, y que son los que se deben formar en la sociedad cubana de hoy (Cárdenas, 2006).

Otra cuestión de suma importancia es que dado la complejidad y el carácter multifactorial de los valores este es un proceso paulatino e individualizado: el valor se configura, es decir, la persona acrecienta el valor mediante su historia personal, su experiencia y mediante su propio lenguaje. Por ello, a la formación de los valores le es consustancial la comunicación, en que se cree un espacio común, en que las partes que intervienen comparten necesidades, reflexiones, motivaciones y criterios, es decir, la comunicación no es convencer a alguien, es ubicar a alguien en el espacio de una causa, en el espacio de la reflexión, pero a partir de sus posiciones (Cárdenas, 2006; Alarcón et al., 2012; Alarcón y Hernández, 2013).

Existen grandes potencialidades para formar valores desde el currículo, dado el cumplimiento de principios como: el carácter permanente y científico de la educación,

que da respuesta a las exigencias del desarrollo actual, y la profesionalidad y dignificación de la profesión para una buena labor en el ejercicio de su función.

En tal sentido, se coincide con Addine et al. (2000). Los valores son contenidos transversales, que deben atravesar todos los contenidos curriculares, sin encerrarlos en una disciplina. Desde el punto de vista de su fundamentación epistemológica, los valores son interdisciplinarios; pero son transversales en su organización curricular. Son transversales porque afecta al conjunto de áreas curriculares y a los tres tipos de contenidos de aprendizajes: los que permiten conocer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos y a ser. Los valores son tratados por todas las disciplinas, desde sus propios enfoques e identidad disciplinar. Los contenidos de cada disciplina que participa en la formación del profesional son atravesados por los valores de todas las dimensiones del modelo del profesional (Batista, 2000).

El desarrollo del trabajo metodológico desde el colectivo de asignatura pasando por el de disciplina hasta el del colectivo de año y carrera posibilita el perfeccionamiento en la preparación político ideológico, pedagógico y científica de los profesores y trabajadores relacionados con la asignatura Bioquímica.

CONCLUSIONES

Los contenidos de la asignatura propician la vinculación con la posición a asumir por los estudiantes de 2do año de Agronomía en su rol de continuadores de la Revolución ante la contaminación con metales pesados derivado de prácticas nocivas de manejo de los recursos suelo-agua, enfatizando en la mentalidad de productores que debe caracterizar al ingeniero agrónomo y como exponente de una cultura bioética que respalde la defensa del medio ambiente y los agroecosistemas donde desarrollarán su actividad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F., Silveiro, M., González, M., Ortigaza, C., Batista, L. y Pla, R. (2000). *El currículo, su diseño, desarrollo y evaluación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", p. 49.

Alarcón O.A., Ruiz, E., Guridi, F., Lorenzo, M. y Hernández, M. (2012). *Una contribución al valor responsabilidad en la carrera de Agronomía mediante la asignatura Química Inorgánica y Analítica*. I Taller Nacional "Los Valores que defendemos". UNAH.

Alarcón, O. A. y Hernández, M. (2013). *La competencia comunicativa de estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria en la asignatura Química Básica y Orgánica*. VII Conferencia de Ingeniería Agrícola (Agring). UNAH.

Batista, N. (2001). Una concepción metodológica de educación en valores para su diseño curricular en las carreras de Ingeniería. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, en formato digital.

Cárdenas, Y. L. (2006). Alternativa pedagógica para la educación bioética en el proceso de formación moral de los estudiantes de la carrera licenciatura en educación, en el área de Ciencias Naturales. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Galán, E.H. y Romero. A. (2008). Contaminación de suelos con metales pesados. *Revista de la Sociedad Española de Mineralogía*, Vol. 10.

Hernández, L.M. (2012). *Evaluación de la fitotoxicidad en plantas de lechuga (Lactuca sativa L.) durante su ciclo de vida, sometidas a diferentes concentraciones de metales pesados*. Tesis presentada en opción al título Ingeniero Agrónomo.

MES (2017). Modelo del Profesional y Plan de Estudio E del Ingeniero Agrónomo. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

Mendoza, L. (2000). *La formación de valores: un proceso complejo*. Ciudad de La Habana, Cuba: I.S.P "E.J.Varona".

Piccolo, A. (2002). The Supramolecular Structure of Humic Substances: A Novel Understanding of Humus Chemistry and Implications in Soil Science. *Adv. Agron.*, Vol.75, pp. 57-134.

LAS RELACIONES ENTRE LA DIDÁCTICA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD CUBANA ACTUAL

Autores: Mailín Díaz Álvarez, mailind@unah.edu.cu
Orlianis Farradas López, ofarradas@unah.edu.cu

Universidad Agraria de la Habana (UNAH).

RESUMEN:

El perfeccionamiento de la labor educativa, así como la concepción de la formación continua del profesional, son parte del proceso general de perfeccionamiento de la educación superior cubana actual. Tales conceptos, han redimensionado el papel de las ciencias de la educación en la gestión de las instituciones universitarias, a la vez que

constituyen un incentivo a la investigación educativa, en la búsqueda de las mejores formas de implementación de las nuevas políticas. En este sentido, el presente estudio, revela algunas consideraciones teóricas, en torno a una determinación categorial de las relaciones entre la didáctica y las ciencias de la educación para el desarrollo del trabajo metodológico. El mismo incluye la valoración de las principales posiciones acerca del objeto, en la literatura científica y en el campo de las normativas al uso, con énfasis en el funcionamiento del colectivo de carrera como nivel organizativo del trabajo metodológico.

Palabras claves: ciencias de la educación, dimensiones de la didáctica, trabajo metodológico, trabajo metodológico del colectivo de carrera.

A LOOK AT THE RELATIONSHIPS BETWEEN DIDACTICS AND EDUCATIONAL SCIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL WORK IN THE CURRENT CUBAN UNIVERSITY.

SUMMARY: The improvement of the educational work, as well as the conception of the professional training, are part of the general process of improvement of the current Cuban higher education. Such concepts have resized the role of education sciences in the management of university institutions, while constituting an incentive for educational research, in the search for the best ways to implement the new policies. In this sense, the present study reveals some theoretical considerations, around a categorical determination of the relations between didactics and educational sciences for the development of methodological work. It included the assessment of the main positions about the object, in the scientific literature and in the field of regulations for use, with emphasis on the functioning of the career group as an organizational level of methodological work.

Keywords: education sciences, dimensions of teaching, methodological work, methodological work of the career group.

INTRODUCCIÓN:

En el Congreso Internacional Pedagogía 2015, el entonces ministro de Educación Superior de Cuba, Dr. Rodolfo Alarcón Ortiz, pronunció la conferencia *Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora*. Por esa fecha, recién se iniciaba en las universidades cubanas, la implementación del perfeccionamiento de la labor educativa en el eslabón de base. Este proceso generó cambios sustanciales en la

estructura y funcionamiento de nuestras instituciones. La integración de la educación superior entraba en su fase de generalización en todo el país, luego de la experiencia pionera de las provincias Artemisa, Mayabeque y el municipio especial Isla de la Juventud.⁵

En franca alusión a estos procesos, Alarcón (2015) precisaba en su exposición: “(...) *las ciencias de la educación –en su concepción más amplia– desempeñan un papel clave, por lo que deviene una fortaleza poder contar con unidades organizativas que atiendan esta área en la estructura de las universidades. No basta con contar con una o más facultades de pedagogía; es necesario una integración pertinente de las ciencias de la educación con las diferentes ramas de las ciencias, bien sea mediante la integración institucional en unidades organizativas, fomentando la integración interdisciplinaria en toda nuestra labor*”. (p.13)

Indudablemente, el discurso se colocaba en la frontera entre el deber ser y su expresión en una realidad diversa y compleja en el ámbito de las instituciones de educación superior. Sin embargo, anunciaba también una tendencia que ha ido consolidándose, al menos en la normativa aprobada durante toda esta etapa: el reconocimiento creciente de la importancia de contar *con una fuerte vanguardia en ciencias de la educación con capacidad de incidencia desarrolladora sobre toda la universidad*. (Alarcón, 2015, p.15)

A juicio nuestro, las posiciones defendidas por Alarcón, han devenido en plataforma político-educativa, de fuerte matriz teórica, para la formación de un pensamiento

⁵ Como parte del proceso de implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba y posteriormente en la VIII Legislatura de la Asamblea Nacional del Poder Popular, en Reunión Conjunta del Buró Político con el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, el 22 de febrero de 2010, se tomó el Acuerdo 976.5 de unificar las entidades de educación superior pertenecientes al MES, MINED e INDER, en las provincias de Mayabeque, Artemisa y el municipio especial de la Isla de la Juventud, proceso que se decidió fuera dirigido por las entidades del ministerio de educación superior (MES).

Lo anterior fue consecuencia del análisis de las tendencias en el desarrollo de la gestión universitaria a nivel internacional y la adopción de un modelo particular, ajustado a la realidad cubana, que permitiera lograr resultados satisfactorios y perfeccionar lo realizado. El modelo asumido para ello, tuvo un carácter participativo, contextual y colaborativo, asentado sobre las bases de la pedagogía y en general de las ciencias de la educación, así como en la administración para la gestión eficiente, sostenible y sustentable de la universidad como organización.

pedagógico de avanzada en el sistema de la educación superior. Sin esta plataforma no habría sido posible afrontar las exigencias del modelo de universidad cubano, que comienza a perfilarse por esa misma fecha, como una universidad, humanista, moderna y universalizada; científica, tecnológica e innovadora; integrada a la sociedad y comprometida con la Revolución.

Ello ha permitido incorporar paulatinamente una perspectiva científica educativa a la gestión universitaria, no siempre bien recibida en los círculos académicos y científicos de las instituciones de la educación superior. Además, ha hecho posible avanzar en el reconocimiento del estatus de las ciencias de la educación en su firmeza, unidad y autonomía. Tal estatus permite defender desde fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, económicos, pedagógicos, didácticos, tecnológicos, científicos, históricos y comparativos, el modelo de universidad que promueve Cuba, caracterizada por la integración de diversos perfiles de formación. (Fundora, 2016)

Como ha afirmado Fullat (2000), las ciencias de la educación “(...) *tratan el fenómeno educacional, tal como este puede ser abordado en su complejidad. Una sola ciencia no basta para hacerse cargo de la educación.*” (p.6), y la universidad es en esencia una institución de conocimientos, una institución para el desarrollo, la promoción y la conservación de la cultura, una entidad de ciencia e innovación tecnológica, que a diferencia de otras instituciones sociales afines (científicas o culturales), tiene en el centro de su quehacer, su naturaleza formadora, educativa. La labor docente y metodológica ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de sus procesos sustantivos.

De ese modo, el trabajo metodológico es reconocido como la labor que, apoyados en la didáctica, realizan los profesores, para garantizar la calidad del proceso de formación. Esta formulación es la más común dentro de la amplia gama de autores consultados. Sin embargo, en el escenario actual, es válido preguntarnos: ¿Es suficiente la didáctica para atender desde el trabajo metodológico, las exigencias actuales de la formación del profesional? ¿Cuáles han sido las posiciones predominantes sobre trabajo metodológico asumidas en la educación superior hasta hoy? ¿qué papel ocupa la didáctica como ciencia en este proceso? ¿en qué medida los cambios contextuales y las visiones que aportan las ciencias de la educación en su integración, ofrecen nuevas

perspectivas al desarrollo del trabajo metodológico? ¿cuál puede ser su impacto en el proceso de formación del profesional?

Asistidos por lo heurístico, las reflexiones que siguen, giran en torno a estas interrogantes y responden al propósito de fundamentar teóricamente las relaciones necesarias que se establecen entre la didáctica y las ciencias de la educación para el desarrollo del trabajo metodológico en el contexto actual de la educación superior cubana.

Desarrollo

1.1 El trabajo metodológico ¿dimensión administrativa o gestión de la didáctica?

Aunque ya existía en las universidades cubanas una probada tradición de trabajo disciplinar y académico, refieren Vecino, (1983); González, (1993) y Alarcón, (1995), que en el estudio diagnóstico realizado al sistema universitario en el período 1959-1971, se apreció falta de una estrategia de trabajo metodológico hacia el interior de las cátedras y poca preparación didáctica de los docentes.

La Reforma Universitaria de 1962, implicó nuevas visiones integrales en torno a la función social de la universidad y la preparación colectiva de los docentes tomó parte importante en los debates generados por el movimiento reformador. Sin embargo, debe aclararse que el término de trabajo metodológico, como hoy lo entendemos en sentido estricto, fue asumido como norma en las universidades cubanas, a partir de la segunda mitad de la década de 60, bajo la influencia de la pedagogía soviética. Así, comenzaron a gestarse grupos de trabajo, orientados a la preparación colectiva de los profesores, y a fortalecer la organización interna de los departamentos.

A la espontaneidad y el impulso empírico-práctico que distinguió la labor metodológica de los primeros años, (aun imbuidos en el espíritu creador de la Reforma Universitaria), siguió una tendencia hacia la formalización de determinados procedimientos para el desarrollo del proceso docente-educativo. Como se ha dicho la experiencia soviética fue la base principal de este proceso. Barabanchikov (1971), quien fuera un referente importante por aquella fecha, puso énfasis en la trascendencia de la preparación práctica metodológica de los educadores, para el logro de la maestría pedagógica en los claustros universitarios.

Lo metodológico, se identificó concretamente con los problemas del método de enseñanza y la metódica como disciplina. Ese fue el rasgo distintivo en la década del 70, marcada por una significativa generalización del trabajo metodológico, el cual jugó un papel clave en el proceso de institucionalización de la educación superior cubana. La creación del Ministerio de Educación Superior y la aparición de los primeros planes de estudio, son parte del mismo proceso. Desde entonces lo metodológico forma parte del quehacer de los profesores universitarios y ha estado legalmente regulado por normas jurídicas creadas para tales fines.

El desarrollo del trabajo metodológico se estructuró y organizó de manera sistemática en las universidades cubanas mediante la Resolución N° 95 de 1977 que, tuvo carácter transitorio y consultivo, y fue sustituida por la Resolución N° 220/79 que se reconoce como el Primer Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior en Cuba.

En dicho Reglamento se define el trabajo metodológico como: “la actividad sistemática y permanente de los docentes encaminada a elevar la calidad del proceso docente educativo. El mismo implica la confección y mejor uso de los medios, de los métodos y de la evaluación del aprendizaje como elementos esenciales del proceso docente educativo” (MES, 1979, Artículo 223).

Esta definición está asociada al incremento de la maestría pedagógica, se asocia el trabajo metodológico a una dimensión del proceso docente- educativo limitándolo a las categorías medios, métodos y evaluación del aprendizaje. Este elemento constituyó una tendencia, a juicio nuestro no es integral el análisis, pues falta la categoría rectora de objetivo y el contenido que define aquella parte de la cultura con la que interactúan el profesor y los estudiantes.

A la tendencia anterior de sobredimensionar formas, métodos, medios y evaluación del aprendizaje; da respuesta el criterio de Vecino (1986) cuando incorpora en su concepción los componentes objetivo y contenido:

El trabajo metodológico no comprende solamente las categorías didácticas de formas, métodos, medios y evaluación del aprendizaje, sino que se basa, en primer lugar, en las categorías de objetivo y contenido de la enseñanza, sin desatender aquellas. Por eso

hubiera sido más acertado desde el principio, en las condiciones de la Educación Superior cubana, denominar trabajo didáctico a esta actividad, ya que en la didáctica se incluyen no solo los métodos sino todos los elementos componentes del proceso docente-educativo. De ahí, que pudiéramos definir que el contenido del trabajo metodológico es el de la didáctica. (p. 40)

Esta es otra tendencia que inicia con la posición de Vecino (1986) relacionando el trabajo metodológico con la gestión de la didáctica la que imprime al trabajo metodológico nuevas miradas, en tanto mira el proceso docente educativo desde todas sus categorías didácticas.

La década que se inicia en 1990 caracterizada por el derrumbe del modelo soviético y con él, su sustento teórico, crisis de paradigma en las ciencias sociales, el marxismo. La carencia material propia del Período Especial trajo cambios importantes en la sociedad cubana eso tiene su expresión en la educación superior, la pedagogía como ciencia y en las normativas vigentes. En América Latina aparece la tecnología educativa y la didáctica como superación del sistema teórico de la pedagogía. La influencia soviética disminuye y aparecen tendencias más vinculadas a la tradición de pensamiento nacional.

En esta década se establece un nuevo reglamento de trabajo docente y metodológico que señala en su artículo 1: “El trabajo didáctico (metodológico) es el trabajo de dirección del proceso docente-educativo que se desarrolla en Educación Superior”. (MES, 1991, p. 2)

En esta norma se reconoce el carácter didáctico del trabajo metodológico, se asocia a la dirección del proceso docente-educativo.

Díaz (1998) lo define como el proceso de Gestión de la Didáctica, que en su desarrollo resuelve la contradicción entre la dimensión tecnológica y administrativa de dicho proceso, interactuando a partir de su carácter sistémico y de las Leyes de la Didáctica, brindando la estrategia a seguir en la enseñanza y el aprendizaje.

La referida autora pone a accionar los medios para conseguir que las Leyes de la Didáctica funcionen adecuadamente en el proceso docente- educativo y que éste se ejecute de forma eficiente, eficaz y efectiva, en este sentido, con el trabajo

metodológico. Concuerda con posiciones anteriores al analizar su dimensión administrativa, que tiene que ver con las funciones de la dirección como la planificación, la organización, regulación y control del mismo, y la dimensión tecnológica, vista como la influencia básica y esencial sobre el trabajo metodológico de la Didáctica.

En el año 2007, se emite la Resolución Ministerial 210, que pone en vigor un nuevo Reglamento para el Trabajo Docente-Metodológico. Según se expresa en su artículo 24:

El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio (MES, 2007, p.4).

Alega Horrutinier (2011) en La Universidad Cubana: el modelo de formación que la esencia del trabajo metodológico:

Es gestionar el proceso de formación, lo que significa organizarlo, planificarlo, desarrollarlo y controlarlo. Y esa gestión no es administrativa, es en esencia didáctica, lo que implica que tanto los profesores como los directivos dominen las regularidades de esa ciencia (p.56).

Horrutinier aclara que no es administrativo y enfatiza en la importancia de que los profesores estudien y conozcan de la didáctica. Significa que para Horrutinier el trabajo metodológico no es dimensión administrativa sino gestión de la didáctica. Lo relaciona con funciones de la dirección, aunque desde el proceso de formación.

En el 2013 aparece una posición diferente, sustentada desde la teoría y la visión integradora y compleja de las ciencias de la educación. Esta posición que marca una tendencia en el desarrollo del trabajo metodológico y que supera las teorías anteriores es sustentada por la Cátedra de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Esta teoría es desarrollada por la investigadora Mirse Rojas, miembro de la referida comunidad científica.

1.2 El trabajo metodológico: dimensión metodológica de la didáctica como

ciencia

Rojas apunta que:

(...) pese a la evolución que ha tenido su conceptualización y desarrollo, aún existen diferentes posiciones con respecto al trabajo metodológico que no se ajustan a las actuales demandas sociales con respecto a la formación y superación profesional: para unos es la gestión de la Didáctica, para otros es la parte instrumental de la Didáctica. (Rojas, 2013, p. 49)

Los estudios realizados en la cátedra de Pedagogía y Didáctica de la UCP “Enrique José Varona” permitieron conceptualizar al trabajo metodológico como una dimensión de la Didáctica. Se retoma este término como la dimensión metodológica de la Didáctica en interacción dialéctica con las restantes dimensiones de esta ciencia, (teórica e ideopolítica). Es por ello la necesidad de que el trabajo metodológico, se conciba desde la integración teórica, histórica e ideopolítica de la Didáctica.

Las referidas autoras consideran el trabajo metodológico como dimensión de la didáctica porque establece relaciones lógicas entre el proceso de enseñanza aprendizaje, su sistema categorial, contexto socio histórico, las funciones de la dirección como la planificación, la organización, regulación y control del mismo. Todo de una forma integrada (Rojas, 2013).

Las dimensiones de la Didáctica como ciencia, desde la posición de la referida cátedra se asume desde tres dimensiones: teórica, ideopolítica y metodológica.

Dimensión teórica: porque sus sistemas categoriales están condicionados por las demandas del desarrollo histórico, social, económico y cultural de la sociedad, en correspondencia con el proceso de formación profesional y ciudadana desde su objeto de estudio.

Dimensión ideopolítica, porque hay una intencionalidad en todo proceso de formación profesional y ciudadana que responde a las exigencias del proyecto social y sus bases económicas, sociales, científicas y educativas que se concretan en las instituciones escolares.

La dimensión metodológica comprende el trabajo metodológico como dimensión integradora porque establece relaciones lógicas entre el proceso de enseñanza aprendizaje, su sistema categorial y las exigencias para la formación de un ciudadano en correspondencia con el proyecto socio-político. Parte del componente rector, el objetivo, relacionado con el encargo social que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje. Incluye la planificación, organización, regulación y control para hacerlo viable. La labor educativa constituye su prioridad". (Rojas, 2013, p. 53)

Precisamente estas relaciones otorgan a la didáctica actual un carácter integrador. Esta ha dejado de ser solo un saber técnico acerca de la enseñanza y se concibe como unidad de formación, enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Los sistemas teórico-prácticos de esta ciencia (didáctica) no bastan para dar respuesta a los problemas crecientes de la formación del profesional en el contexto actual. Por consiguiente, el diseño y ejecución del trabajo metodológico en la actualidad requiere incorporar como contenido privilegiado, las visiones que aportan las ciencias de la educación acerca de la formación humana.

El trabajo metodológico como dimensión de la didáctica, se caracteriza por ser educativo, sistémico e interdisciplinario y se convierte en la vía integradora de la Didáctica y todas las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje y del proceso educativo.

1.3 Ciencias de la educación y trabajo metodológico. Sus relaciones de cara a la formación del profesional.

Chávez, Fundora y Pérez (2011) consideran a las ciencias de la educación como:

Disciplinas limítrofes entre la educación y las otras ciencias, como la filosofía, la sociología, la psicología, etc. Todas estas ciencias reflexionan sobre el hecho educativo. La pedagogía es la que tiene como único objeto de estudio a la educación. (p.13)

Resulta conveniente precisar, que no se puede prescindir de la pedagogía general para analizar la didáctica. La didáctica posee sus leyes, sus principios y sus categorías propias y sus métodos de investigación propios, que se relacionan con los de la

pedagogía. Hoy la didáctica posee carácter integrador, ha dejado de ser solo un saber técnico acerca de la enseñanza y se concibe como unidad de formación, enseñanza, aprendizaje y desarrollo.

Addine (2004) afirma que la didáctica “no puede ser explicada solo por la evolución de la misma como ciencia, sino por la articulación de esta con otras ciencias, lo que ha permitido nuevas articulaciones a la hora de tratar los problemas educativos en su justa dimensión y complejidad”. (p.5)

En ese mismo sentido, Paéz (2013) define la didáctica como ciencia, considerando el trabajo metodológico como la dimensión integradora de la Didáctica. La referida autora fundamenta esta posición a partir de que el trabajo metodológico “establece relaciones lógicas entre el proceso de enseñanza - aprendizaje, su sistema categorial y las exigencias para la formación de un ciudadano en correspondencia con el proyecto socio-político” (p.60).

La Pedagogía es el núcleo integrador de todas las Ciencias de la Educación, reto con el que se trata de ser consecuente. A criterio de Chávez, Fundora y Pérez (2011) la Pedagogía tiene una función normativa, regula el desarrollo de la educación en las instituciones educativas y la didáctica junto a otras dos tiene función aplicativa. En ese mismo sentido la Filosofía de la educación (Fin), la Sociología de la educación, la Psicología de la educación, entre otras dos constituyen fundamentos, que surgieron de la vinculación de la Pedagogía con estas ciencias que tienen como objeto de estudio al hombre.

Los conocimientos más actuales de la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología y las didácticas particulares, deben ser parte del trabajo metodológico que se desarrolle en el colectivo de carrera. El colectivo de carrera, como nivel organizativo del trabajo metodológico reviste gran importancia para la formación del profesional. Tales razones hacen pensar que el contenido del trabajo metodológico del colectivo de carrera debía ser las ciencias de la educación en la profesión. Lo cual significa que su objeto de

estudio no sea solo la didáctica de la profesión ⁶sino la didáctica de la profesión en su relación con otras ciencias de la educación.

Esta determinación resultaría más conveniente para ser consecuente con la idea de las relaciones entre la didáctica y las otras ciencias de la educación, incluyendo la Pedagogía como el núcleo articulador de ellas, para el desarrollo del trabajo metodológico. En lo adelante, intentaremos aportar algunas ideas que fundamente la tesis anterior.

Desde una filosofía de la educación basada en una posición electiva que integra la concepción marxista-leninista del mundo y las posiciones humanistas de José Martí desde el referente real de la Revolución Cubana y su política educativa. Ellas son el fundamento teórico metodológico para interpretar y explicar el fenómeno educativo e instrumentarlo en la realidad social.

La filosofía aporta a las ciencias de la educación una teoría del conocimiento y una comprensión del ser humano que significa definir qué es, qué lugar ocupa en el mundo, qué podrá ser y cuáles son los límites entre su libertad de elección y su responsabilidad social. Todo ello se traduce, en el caso de la didáctica, en leyes, principios, categorías y objetivos que rigen el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las funciones y tareas de la Filosofía de la educación tienen puntos de contacto con el trabajo metodológico. La Filosofía de la educación tiene una función antropológica y tiene como tareas revelar críticamente los mecanismos del proceso educativo y la determinación de la capacidad intrínseca del hombre de educarse.

Esta función se relaciona con la del colectivo de carrera que desde un análisis crítico estudia el proceso educativo. Además, dentro del trabajo metodológico del colectivo de carrera se debe tratar el comportamiento de estos estudiantes dentro de la carrera y como miembros de la sociedad.

La Filosofía de la educación tiene función epistemológica- metodológica, para lo que desarrolla como tareas; el análisis minucioso del lenguaje usado por los educadores,

⁶ Definición de Milán Licea en Revista congreso Universidad. Volumen 6, No.1, 2017. Artículo El colectivo de carrera: su labor de asesoría metodológica

precisión de las categorías educación y otras de las ciencias de la educación y determinación de los mecanismos por los que el hombre obtiene el conocimiento.

Una de las funciones a desarrollar en el colectivo de carrera que se relaciona con la función epistemológica- metodológica es la instrumentación de las estrategias curriculares en cada año académico. También en el trabajo metodológico del colectivo de carrera se tratan los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

La función axiológica se dirige a la acción de la educación en el sistema de valores a los cuales se debe aspirar, el trabajo metodológico del colectivo de carrera tiene como punto de partida el modelo del profesional, documento que forma parte del plan de estudio de cada carrera y que establece el sistema de valores a que se aspira en cada carrera y su formación por cada año académico.

La función teleológica tiene como tarea la indicación del sentido educativo, o sea, el tipo hombre a formar y ese es el fin del trabajo metodológico en el colectivo de carrera la formación integral del futuro egresado. El trabajo metodológico del colectivo de carrera en la formación inicial pedagógica lo auxilian numerosas ciencias pero la Filosofía de la Educación le da la guía orientadora para no perder el rumbo en este proceso.

La Sociología de la educación trata acerca del sistema educacional como una de las instituciones de mayor envergadura e influencia en la sociedad. Estudia la educación como una función social, organizada en estructuras determinadas, que se manifiesta en ciertas condiciones y tiene un efecto muy marcado.

La sociología de la educación toma como base, el materialismo histórico pero ella no se queda en la generalidad de este, le sirve al pedagogo para encontrar una explicación científicamente fundamentada de la educación como fenómeno social.

La universidad, institución que forma parte del sistema educacional con influencia en la sociedad. Uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo de la universidad es el colectivo de carrera. Su labor tiene como propósito lograr el cumplimiento con calidad del modelo del profesional.

En el trabajo metodológico se aporta al desarrollo del proceso de formación inicial pedagógica para vivir en sociedad. En esta formación es indispensable la motivación,

los intereses en interacción con la personalidad de los sujetos que aquí intervienen, puesto que puede condicionar que el objetivo sea cumplido y el problema o necesidad social que la genera sea resuelto.

La psicología de la educación se encarga del estudio de los tipos concretos de actuación de los jóvenes y adultos en el proceso educativo que se desarrolla en las instituciones y con el estudio de la actuación de esos jóvenes y adultos sometidos a las influencias intencionadas y sistemáticas de la sociedad fuera de la universidad.

En general esta visión permite al trabajo metodológico una mayor contribución de los colectivos docentes a la formación integral del estudiante, por cuanto – hace explícito los fundamentos de la formación, está a tono con los cambios contextuales, responde al modelo de hombre y de sociedad que se pretende formar desde las universidades cubanas, garantiza una relación desde inter y lo multidisciplinario para el trabajo académico e investigativa, permite una jerarquización entre lo propiamente académico y didáctico y la necesaria gestión organizativa y de infraestructura que sostienen estos procesos.

1.4 Consideraciones finales

El estudio realizado nos permite socializar algunas ideas concluyentes.

1- A pesar de la variedad de posiciones en torno al objeto, desde su aparición en la gestión de las instituciones universitarias, el trabajo metodológico ha estado ligado a la formación del profesional, como garante suyo de calidad. En este sentido se han identificado tres posturas predominantes:

I- *El trabajo metodológico entendido como dimensión administrativa del proceso docente-educativo.* Representa una visión sesgada de su alcance, matizada por el objetivo de fortalecer el funcionamiento interno de los departamentos docentes. En esencia se orientó la preparación de los colectivos de profesores en torno al problema del método, los procedimientos y la evaluación del aprendizaje. Fue predominante durante la década de 1970 y hasta la primera mitad de la década del 80.

II- *El trabajo metodológico entendido como trabajo didáctico o gestión de la didáctica.* Posición aparecida en la segunda mitad de los 80, que con algunas variaciones ha

llegado hasta hoy. Presupone el empleo de las categorías de la didáctica de un modo más integral a la vez que incorpora elementos propios de la gestión del proceso de formación, entre ellos, el aseguramiento de la infraestructura material, bibliográfica, de organización docente y otros problemas estructurales, que no son propiamente de naturaleza didáctica.

III- *El trabajo metodológico entendido como concreción de la dimensión metodológica de la didáctica como ciencia.* Es una visión actual del trabajo metodológico, propuesta por la Cátedra de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “E. J. Varona”, aun no generalizada. Parte de considerar que la didáctica, como toda ciencia, posee tres dimensiones, la teórica, la ideo-política y la metodológica, interrelacionadas entre sí. Precisamente estas relaciones otorgan a la didáctica actual un carácter integrador. Esta ha dejado de ser solo un saber técnico acerca de la enseñanza y se concibe como unidad de formación, enseñanza, aprendizaje y desarrollo.

A pesar de ello, entendemos que no bastan los sistemas teórico-prácticos de esta ciencia (didáctica) para dar respuesta a los problemas crecientes de la formación del profesional en el contexto actual. Por consiguiente, el diseño y ejecución del trabajo metodológico en la actualidad requiere incorporar como contenido privilegiado, las visiones que aportan las ciencias de la educación acerca de la formación humana.

2- De tal modo hemos considerado, a partir de la relación lógica establecida entre las categorías tratadas, en sus múltiples y complejas concatenaciones, que en el contexto actual de la formación del profesional *el trabajo metodológico, constituye la actividad cognoscitiva, procedimental y afectivo-valorativa que realizan los sujetos, apoyados en la didáctica, en su relación con otras ciencias de la educación, para asegurar en lo académico y lo funcional-organizacional, la relación coherente y sistémica entre los diferentes niveles organizativos, de manera que garantice el cumplimiento del modelo del profesional que se forma.*

3- La labor coordinada de los sujetos implicados en el desarrollo actual del proceso de formación, la articulación de la didáctica con el resto de las ciencias de la educación, y el compromiso con el cumplimiento del modelo del profesional, en correspondencia con

las necesidades del desarrollo socio-económico del país, son tres factores que deberán garantizar una mayor efectividad del trabajo metodológico en la universidad cubana de hoy.

Como ha dicho Martí (1986) “Las cosas no han de estudiarse en los sistemas que las dirigen, sino en la manera con que se aplican y en los resultados que producen.” (p.82). Sirva esta valoración martiana como cierre del análisis realizado y, sobre todo, como perspectiva para próximas indagaciones en torno al tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alarcón, R., (2015). *Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora*. En Congreso Internacional Pedagogía 2015. MINED, La Habana, Cuba.

Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Barabanchikov, A, V. *Pedagogía Militar*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de las FAR, 1971.

Chávez, J. Fundora, R y Pérez, L (2011). *Filosofía de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Díaz, D. T. (1998). *Modelo para el Trabajo Metodológico del Proceso Docente Educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior*. Tesis de doctorado. CENTIC-MES. T. 1, F. 108, No. 3213. h. 29, 30, 80, 82, 91.

Fullat. O. (2000). *Filosofía de la Educación*. Barcelona, España: Grupo Editorial SEAC.

Horruitiner, P. (2005). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Martí, J. (1886). *Cartas de Martí*. La Nación. N. York. Obras completas, tomo 11. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Nacional de Cuba.

MES. (1991). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. Resolución No. 269/91. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

MES. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente-Metodológico en la Educación Superior*. Resolución 210/2007. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior, p. 5.

MES. (1979). *Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico*. Resolución No. 220/79. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

Páez, V., Soca, M. y Rojas, M. (2013). *La Didáctica General, las didácticas particulares y las metodologías: Posiciones teóricas ante las transformaciones en la Educación Superior Pedagógica Cubana*. La Habana, Cuba: Seminario Científico-metodológico, Facultad Ciencias de la Educación. Resultados preliminares de investigación.

Rojas, M (2013). El trabajo metodológico, dimensión metodológica de la Didáctica. La Habana, Cuba: Seminario Científico-metodológico, Facultad Ciencias de la Educación. Resultados preliminares de investigación.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA BÁSICA

Autores: Mariamalia Miranda Martínez, mariamalia.miranda@nauta.cu
Alexis Aroche Carvajal, aroche@unah.edu.cu
Yunier Soca Hernández, yunier@unah.edu.cu

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de las actitudes ambientales en estudiantes de secundaria básica, fenómeno que constituye una cuestión de importancia relevante para el desarrollo sostenible. Tiene como objetivo proponer un programa de orientación psicopedagógica para el desarrollo de las actitudes ambientales en los estudiantes de secundaria básica. La investigación se realiza con 12 estudiantes de séptimo grado del centro mixto "Adalberto Vidal Valdés" del municipio San José de las Lajas. Estos estudiantes presentan actitudes negativas ante el cuidado y protección del ambiente, falta de conciencia ambiental, arrojan basura al suelo, no protegen las áreas de la escuela, la base material de estudio esta descuidada, hablan en voz alta, con un lenguaje inadecuado y manifiestan violencia entre ellos. Para darle solución a las problemáticas detectadas se propuso un programa de orientación psicopedagógica en el que se diseña un sistema de actividades con temas relevantes, que permiten el desarrollo de actitudes ambientales, que en el próximo curso 2019- 2020 será evaluada la efectividad de su puesta en práctica.

Palabras clave: programa de orientación, actitudes ambientales

SUMMARY

This research deals with the topic of environmental attitudes in students of secondary school, a phenomenon that is a relevant issue for sustainable development. The objective is to propose a psychopedagogical orientation program for the development the environmental attitudes in these students. The research is carried out with 12 seventh grade students of the mixed center "Adalberto Vidal Valdés" of the municipality of San José de las Lajas. These students present negative attitudes to the care and protection of the environment, lack of environmental awareness, throw garbage on the ground, do not protect the school areas, the material base of study is neglected, speak out loud, with inappropriate language and manifest violence between them. To solve the problems detected, a psychopedagogical counseling program was proposed in which a system of activities with relevant themes is designed, which allow the development of environmental attitudes, that in the next academic year 2019 - 2020 the effectiveness of its implementation will be evaluated.

Keywords: orientation program, environmental attitudes

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, diversos foros a nivel mundial, han presentado la problemática ambiental como tema central en sus debates. El interés que despierta el tema, representa la ocupación de gobiernos, organizaciones, instituciones educativas, científicos y ciudadanos; que deriva una serie de acciones en beneficio del ambiente. Sin embargo, presenta dificultades para la implementación de acciones, tales como la problemática en particular, las condiciones del medio y/o la cultura de las poblaciones.

Los movimientos ambientales tienen antecedentes desde finales de los años sesenta, pero fue en la Conferencia de Estocolmo en 1972, bajo la dirección de la Organización de las Naciones Unidas, que las autoridades de los países que la integran, dictaron acuerdos a favor del ambiente, en los que se destaca el desarrollo de la educación ambiental. Otro momento histórico del ambientalismo fue en 1992, durante la reunión de Río de Janeiro, denominada la “Cumbre de la tierra”. Ahí, se pactaron acuerdos relacionados con el manejo de combustibles fósiles, la creación de fuentes alternativas de energía y la generación de residuos contaminantes; que en años más tarde, llevarían a instrumentar en el 2005, el Protocolo de Kioto sobre cambio climático.

En Cuba la educación ambiental de la población, constituye una de las preocupaciones fundamentales del gobierno cubano y del Partido Comunista de Cuba (PCC), expresándose la voluntad política en documentos como la Constitución de la República de Cuba, los Lineamientos de la Política Social y Económica del sexto congreso del PPC y en la Estrategia Nacional Ambiental 2016-2020 del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medioambiente (CITMA). Todos estos ellos, en consonancia con lo más actualizado en materia ambiental a nivel global, compartiéndose los objetivos de la Agenda de Desarrollo Sostenible del Organización de Naciones Unidas (ONU) 2020-2030.

Es así que, adquirir una preparación adecuada en materia de educación ambiental resulta necesario para enfrentar los problemas de la vida, combatir la práctica de actitudes no consecuentes y, en definitiva, para enfrentar los desafíos de la sociedad en

continuo cambio, que exige tomar decisiones fundamentales en el ámbito escolar en torno a la satisfacción de necesidades de protección y cuidado del ambiente.

Sin embargo mediante de la observación realizada a las actividades que se desarrollan en las instituciones docentes, encuestas, entrevistas, revisión de informes de visitas nacionales, provinciales y municipales se refleja que se necesita perfeccionar las acciones con el fin de lograr un proceso de educación ambiental, desde la perspectiva del desarrollo sostenible como parte de la educación general e integral, con el interés de desarrollar modos de pensar, sentir y actuar responsables ante el ambiente y en respuesta a la crisis ambiental del mundo.

La realización de la práctica concentrada en el centro mixto “Adalberto Vidal Valdés” del municipio de San José de las Lajas, motivó a la autora a realizar la presente investigación debido a las problemáticas detectadas. Las más significativas fueron:

- En la escuela no se le da cumplimiento a la estrategia para el trabajo con el ambiente, solo se habla del tema en algunas clases y no vinculan ni motivan a los estudiantes a que cuiden su entorno.
- Hay actitudes negativas ante el cuidado y protección del ambiente a nivel de centro producto a la falta de conciencia ambiental. Arrojan basura al suelo, no protegen las áreas de la escuela, las aulas están sucias y la base material de estudio esta descuidada, hablan en voz alta, con un lenguaje inadecuado y manifiestan violencia entre ellos.

Por lo que el **objetivo** es proponer un Programa de Orientación Psicopedagógica para el desarrollo de las actitudes ambientales en los estudiantes de secundaria básica del centro mixto “Adalberto Vidal Valdés” del municipio de San José de las Lajas.

Desarrollo

1.1 Las actitudes ambientales: su tratamiento

En los últimos 20 años, se ha podido observar que el estudio de las actitudes ambientales se ha tornado en un tema popular de investigación en diversas disciplinas (como la psicología y la sociología, entre otras) y recientemente su estudio ha permeado al ámbito escolar. Sin embargo, las investigaciones en el campo educativo se

enfocan a la parte descriptiva de las actitudes ambientales en los estudiantes y han sido limitadas en cuanto a los factores asociados. La psicología ambiental es la rama con más estudios sobre las actitudes ambientales y las reconoce como una variable determinada por múltiples factores situacionales y psicológicos, tales como las creencias, valores y motivaciones, entre otros Barr (2007).

Desde el punto de vista de la psicología ambiental, Álvarez y Vega (2009) citan a varios autores que definen las actitudes como los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia alguna característica del medio o hacia un problema relacionado con él. También, Taylor y Todd (1995) entienden la actitud ambiental como un determinante directo de la predisposición hacia acciones a favor del medio.

El estudio de las actitudes ambientales y las características personales asociadas se han investigado a la par de las conductas ambientales. Se sabe que el comportamiento humano es determinado por múltiples factores, entre los cuales las actitudes se encuentran estrechamente relacionadas a las conductas, además de otras variables, como los valores, el contexto y la personalidad.

En la revisión de estudios nacionales e internacionales, la evidencia empírica permite agrupar las características psicológicas y socio-demográficas asociadas tanto a las actitudes positivas hacia el ambiente, como las actitudes negativas. En cuanto a las características psicológicas asociadas a las actitudes ambientales, se encuentra el tipo de locus de control del participante, el cual puede ser interno o externo. El locus de control interno se entiende como la sensación de confianza que una persona tiene sobre su capacidad para hacer cambios positivos ante un problema (Vera et al., 2007).

En la actualidad, existe consenso en cuanto a considerar la adolescencia y la juventud como momentos claves en el proceso de socialización del individuo. En el transcurso de estos períodos, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además, adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento, de forma tal, que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven.

Los resultados respecto al factor de edad y su relación con las actitudes de los sujetos hacia el ambiente, no han sido consistentes en cuanto a si marcan o no diferencias significativas. Mientras que algunos estudios afirman que los estudiantes con edad avanzada poseen actitudes más positivas que los estudiantes más jóvenes, otros estudios indican que los estudiantes jóvenes poseen actitudes más pro-ambientales que los estudiantes mayores.

El modo de actuación del psicopedagogo comprende la orientación educativa a estudiantes, docentes, la familia y los sujetos de la comunidad implicados en el proceso educativo, la asesoría en las instituciones educativas y la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Pedagogía y Psicología en la formación de educadores a partir de los resultados de la investigación científica educativa. Como licenciado en Pedagogía Psicología desarrolla labor preventiva y de atención a la diversidad de la comunidad pedagógica y familiar.

1.2 El programa de Orientación psicopedagógica y el tratamiento de las actitudes ambientales

En efecto el programa de orientación psicopedagógica, esboza en su estructura acciones psicopedagógicas que, en relación con las necesidades y problemas identificados, determina acciones para el desarrollo de actitudes ambientales.

Para la realización de esta investigación se tuvo en cuenta la periodización del desarrollo psíquico, según el periodo sensitivo del desarrollo: Adolescencia, por el tema que se investiga; las actitudes ambientales. El estudio se realiza en el centro mixto “Adalberto Vidal Valdés”, se toma como grupo de estudio para la aplicación de las diferentes técnicas a 12 estudiantes de séptimo grado. Sus edades oscilan alrededor de los 12 años. De sexo femenino, son 7 y masculino 5, residentes todos, en el municipio San José de las Lajas.

Para desarrollar la investigación y obtener el diagnóstico de las actitudes ambientales en estos estudiantes, se aplicaron los siguientes métodos: la observación a estudiantes en clases y en actividades variadas, la encuesta a los docentes, la entrevista a los estudiantes, las técnicas psicológicas: Percepción de la exposición a riesgos

ambientales para la salud, La escuela ideal”, Dibujo de un mapa del Centro Mixto “Adalberto Vidal Valdés” y una escala valorativa.

. En este diagnóstico fue posible medir los siguientes indicadores:

- Conocimiento sobre el ambiente
- Percepción-Valoración del medio
- Relación con el ambiente
- Intereses hacia el ambiente

Para ello se emplea como Escala valorativa:

Bien: manifestación de actitudes positivas en el ambiente

Regular: indiferencia con el ambiente

Mal: manifestación de actitudes negativas en el ambiente

El diagnóstico favoreció de manera general determinar que las actitudes ambientales en la muestra estudiada están poco desarrolladas, destacándose de forma negativa las afectaciones en los tres componentes de las actitudes humanas.

Estos estudiantes arrojan basura al suelo, no protegen las áreas de la escuela, su aula está sucia y la base material de estudio esta descuidada, hablan en voz alta, con un lenguaje inadecuado y manifiestan violencia entre ellos.

La posible solución al tema puede ser con la puesta en práctica de un programa de orientación que abarque temas que engloben acciones dirigidas al fortalecimiento de las actitudes ambientales desde los tres componentes (el cognitivo, el afectivo y el disposicional).

El programa se diseñó con el objetivo de desarrollar actitudes ambientales en los estudiantes de secundaria básica del centro mixto “Adalberto Vidal Valdés” del municipio de San José de las Lajas. Dicho accionar está compuesto por siete actividades que a continuación se presentan desde su modelación.

Actividad 1

Objetivo: Familiarizar a los estudiantes con el programa y los temas a trabajar.

Contenido: Presentación del programa

Métodos: Explicativo

Medios: papelógrafo, plumones

Forma organización: Taller de encuadre

Forma de evaluación: Oral

Se inicia la actividad con la presentación del programa en una actividad grupal en la que están los estudiantes objeto de la investigación y dos docentes designados por el centro para cooperar con la actividad.

Para comenzar se les da la bienvenida y se les agradece por participar en la actividad. De manera inmediata se les pone la canción de Lidis Lamorú Febles sobre el ambiente. Seguido de la canción se presentan las actividades y sus objetivos. Para finalizar la actividad se pone un papelógrafo sobre una mesa y se les pide a todos los estudiantes que plasmen cualquier idea, imagen, diseño, que les sugiera la siguiente frase: “Mi ambiente está en peligro”.

Nota: Esta actividad se puede tomar también como un medio terapéutico y ya desde este punto se trabaja el componente cognoscitivo de las actitudes humanas, mediante la cual se puede realizar el desencadenamiento del insight en los estudiantes a partir de la autorreflexión sobre lo que quiero plasmar en el papelógrafo y la relación que tiene que existir con la orden dada.

Actividad 2

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes con la problemática ambiental a nivel global.

Contenido: Problemas ambientales

Métodos: Discusión grupal

Medios: Televisor, DVD con puerto USB o Caja Digital, documental “La sed del mundo”.

Forma de organización: Taller de extensión

Forma de evaluación: Oral

Se inicia la actividad con la entrega a cada estudiante de una guía de preguntas que deberán responder a partir de la visualización del documental.

Guía de preguntas

- 1- ¿Cuáles son los problemas ambientales que se muestran en el video?
- 2- ¿En todos los países del mundo se viven por igual estos problemas ambientales?
- 3- ¿Qué le resultó interesante del documental?
- 4- ¿Sabía usted de estos problemas y de las consecuencias que trae para la vida en nuestro planeta?
- 5- ¿Explique de manera sintética qué importancia le concede a este material?
- 6- ¿Cuáles son los sentimientos que siente usted al ver estas imágenes?
- 7- ¿Cree usted que a partir de ahora va a cuidar más ese recurso natural que es el agua? ¿Por qué?

La actividad finaliza con la orientación de la próxima actividad.

Todos los estudiantes deberán venir preparados para una discusión en grupo de las respuestas a las preguntas entregadas.

Actividad 3

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes con la problemática ambiental a nivel global.

Contenido: Problemas ambientales a nivel mundial

Métodos: Discusión grupal

Medios: Guía de preguntas

Forma de organización: Taller de extensión

Forma de evaluación: Entregar resumen por escrito

Se inicia la actividad con la siguiente frase de nuestro apóstol nacional José Martí, expresada el 19 de mayo de 1882 en Caracas: "... la naturaleza influye en el hombre, y

que éste hace a la naturaleza alegre, o triste, o elocuente, o muda, o ausente, o presente, a su capricho".

Al finalizar la lectura se les pregunta a los estudiantes: ¿Qué expresa la frase leída? Mediante la pregunta se inicia un debate sobre la relación de la acción negativa del hombre y los problemas ambientales.

Seguidamente se le da lectura a las preguntas de la actividad anterior. Después, cada estudiante, responde de forma oral lo que consideró correcto en la primera pregunta y entre todos se hace un análisis de las regularidades de las respuestas y así se van responden a una a una las preguntas hasta llegar a la última.

Se finaliza la actividad con la recogida por escrito de un resumen hecho por los estudiantes sobre lo aprendido en la actividad.

Actividad 4

Objetivo: Estimular el reconocimiento de problemas ambientales.

Contenido: Problemas ambientales de su entorno

Métodos: Conversación, observación

Medios: Block para tomar notas, lapiceros o lápices, regla

Forma de organización: Actividad práctica

Forma de evaluación: Oral

Se inicia la actividad con la organización de grupos de tres estudiantes y se orienta a cada miembro del grupo a construir en su block de notas un cuadro. A lo largo de la parte superior se deben marcar cuatro columnas (bueno, regular, malo y no sé). Hacia abajo en el costado deberán escribir el nombre del tema que les corresponde analizar.

Temas: - "El uso del agua"

- "Las áreas verdes"

- "La energía eléctrica"

- "El ruido"

Aquellos que se preocupen del uso del agua deberán registrar en el block de notas el uso del agua en los baños, en la cocina, en el huerto escolar y en otras áreas donde se utilice y tomar notas de cualquier uso en exceso o si se usa correctamente. Aquellos que se preocupen por las áreas verdes deberán recorrerlas y anotar en su block de notas si están cuidadas, si están limpias o sucias y otros aspectos de interés.

Aquellos que se preocupen por el uso de la energía eléctrica podrían ver cuándo los utensilios eléctricos están en uso y si la energía es despilfarrada o bien utilizada y anotarlo en su block de notas. Aquellos que se preocupen por el ruido deberán anotar en su block de notas si se usan bocinas y si es con volumen alto o bajo, si en los horarios de distracción y esparcimiento y de clases, los estudiantes hablan en voz muy alta o con un nivel adecuado y otros aspectos que consideren importantes.

Si resulta que hay una gran pérdida o un mal uso, una marca podría ser hecha en la columna de “malo”. Si no hay derroche o si las medidas de conservación están en marcha, entonces marque la columna de “bueno”. Si parece haber aspectos que no sean obviamente positivos o negativos entonces marque la columna “regular” o “no sé”.

Se finaliza la actividad con la exposición y discusión de los resultados y propuestas de posibles vías de solución. Esto se hará con la técnica grupal participativa: lo positivo, lo negativo y lo interesante (PNI); esto permite evaluar la actividad realizada.

Actividad 5

Objetivo: Concientizar a los estudiantes de la importancia de su participación activa en tareas pro-ambientales.

Contenido: Recogida de materia prima en las áreas de la escuela

Métodos: Elaboración conjunta

Medios: Cajas, plumones, hojas, pegamento y guantes

Forma de organización: Actividad de extensión

Forma de evaluación: Oral

Se inicia la actividad con una explicación del docente encargado, sobre la importancia de la recogida de materia prima y como hacerla correctamente. Se le pide a los

estudiantes hacer un recorrido por el centro y recolectar materiales de desecho y separarlos en semejantes tales como papel, cartón, plástico, metal y vidrio. Después de recolectados se identifican aquellos que podrían ser reciclados o reusados.

Posteriormente, se separan en grupos relacionados y se echan en cajas que tengas pegadas en un costado el nombre de la clasificación para después decidir cómo podrían ser usados.

Se finaliza la actividad preguntándole a los estudiantes por la importancia que ellos le conceden a la recogida de materia prima y orientándoles que para la próxima actividad traigan propuestas de cómo hacer, con los materiales, esculturas que brinden un mensaje ambiental.

Esto podría incluir el tipo de medio (ej. posters, folletos), su tema, el principal mensaje que se espera comunicar, la audiencia meta, porqué sería de interés o de relevancia para ellos, cómo y dónde ellos podrían ver el material de publicidad, sus reacciones esperadas. El grupo debería ser estimulado a discutir entre ellos mismos antes de pedir el consejo del profesor.

Actividad 6

Objetivo: Brindar un mensaje ambiental positivo que llame la atención a primera vista.

Contenido: El mensaje ambiental

Métodos: Elaboración conjunta

Medios: Tijeras, pegamento, regla, lápices de colores, lápices de grafito, acuarelas, temperas, pinceles, bolígrafos, revistas en colores, papel o cartulina.

Forma de organización: Actividad de extensión

Forma de evaluación: Oral

Se inicia la actividad con la exposición de las propuestas orientadas en la actividad anterior y la selección del lugar para la exposición de los materiales de publicidad con todo el grupo involucrado en la toma de decisiones; un lugar donde los materiales serán vistos frecuentemente por la audiencia meta propuesta; los materiales no deberían estar innecesariamente entremetidos o peligrosamente ubicados.

Cuando todos los estudiantes hayan expuesto sus ideas, y se haya seleccionado el lugar de exposición, se comienza con la confección de los medios publicitarios. Estos medios deben ser caracterizados por los materiales a ser usados, el diseño, el tipo de letra, la calidad del mensaje, el contenido, el colorido, el grado de atracción, el tamaño y la facilidad de transporte.

Al finalizar la confección, se ubican los medios en el lugar seleccionado y los estudiantes toman notas del número de personas que pasan frente a ellos, de la observación a sus reacciones y en una hoja responden las siguientes preguntas:

¿Cual parece ser el más popular?

¿Cuál atrae por más tiempo la atención?

¿Hay algunos ignorado?

Después de respondidas las preguntas anteriores se realiza una autorreflexión sobre ellas y se entregan por escrito los resultados.

La actividad finaliza orientando a los estudiantes a realizar un estudio de la audiencia meta después que los materiales hayan estado unos días colocados, a través de cuestionarios, para ver si ellos han captado el o los mensajes, preguntando a los grupos meta lo que recuerdan y por qué y cuáles fueron sus materiales favoritos. Llevando a cabo una “actividad final” suministrará ideas acerca de cuáles materiales fueron más efectivos y los grupos entonces pueden explorar porque ciertos materiales fueron más afectivos que otros. Este estudio se analizará en la próxima actividad.

Actividad 7

Objetivo: Estimular el autoconocimiento y la autorreflexión sobre los problemas ambientales.

Contenido: Problemas ambientales

Métodos: Conversación

Medios: hojas, colores, plumones, acuarela o tempera verde y carmelita, pinceles, papelógrafo, pegamento, tijeras, lápices

Forma de organización: Taller de autorreflexión

Forma de evaluación: oral

La actividad comienza con el análisis del estudio a la audiencia orientado en la actividad anterior donde se puntualizan los aspectos en común de cada estudio y las conclusiones a las que llegaron los estudiantes.

Después se realiza una dinámica grupal a partir de la técnica de las tres sillas vacías. Esta técnica consiste en colocar tres sillas vacías, en la primera colocar una tarjeta que diga “cómo llegue”, en la segunda “cómo me siento” y en la tercera “cómo me voy”. Se le entrega a cada estudiante un lápiz y una hoja que simula una hoja de un árbol confeccionadas por ellos para que respondan en ellas las preguntas de la tarjeta que se encuentran en las sillas. Al terminar de responder las preguntas en la hoja, cada estudiante debe sentarse en cada una de las sillas y decir las respuestas en voz alta para que sus compañeros escuchen.

La actividad finaliza dibujando en un papelógrafo un árbol sin hojas en el que los estudiantes van a pegar cada una de sus hojas con las respuestas en las ramas vacías para que el árbol llegue a ser un árbol con hojas. Esta actividad puede ser una forma de evaluar el programa de orientación psicopedagógica.

Resultados

Con el presente diseño del programa de orientación psicopedagógica se logra articular las funciones del especialista en Pedagogía-Psicología y el trabajo ambientalista. Desde la experiencia de los autores en la concepción de este programa, se hace un abordaje de la educación ambiental desde una relación poco utilizada en la bibliografía revisada. Un abordaje desde la relación de categorías psicológicas como son las actitudes humanas y que se insertan en una relación hombre-medio. Un acercamiento entonces desde la subjetividad y la propia realidad que la transforma desde su representación desde lo individual.

CONCLUSIONES

Fue posible a partir del diagnóstico realizado diseñar un programa de orientación psicopedagógico para el trabajo con las actitudes ambientales en los estudiantes de

secundaria básica del centro mixto “Adalberto Vidal Valdés” del municipio de San José de las Lajas.

La bibliografía consultada permitió un análisis para el abordaje de la problemática en cuestión desde la relación subjetividad-educación ambiental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, P. Y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental: *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 14(2).

Barr, S. (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors: a U.K. case study of household waste management, *Environment and behavior*, Vol.4 (39), pp.435-473, doi: 10.1177/0013916505283421

Taylor, S. y Todd, P. (1995). An integrated model of waste management behavior. A test of household recycling and composting intentions. *Environment and Behavior*, Vol. 27(5), 603-630.

Vera, J.A., Domínguez, M.T., Laborín, F., Batista, F.J. y Seabra, M. (2007). Autoconcepto, locus de control y orientación al éxito: sus relaciones predictivas en adultos mayores del noroeste brasileño. *Revista Psicología USP*, Vol.18 (1), pp.137-151.

ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD ARTICULATORIA EN UN NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL AGRAVADO POR DISARTRIA PSEUDOBULBAR

Autoras: Marla Lazo Abreu, marla@unah.edu.cu

MSc. Daraisy Hernández Martínez, daraisy78@unah.edu.cu

Lic. Yissel Sánchez Hernández, yissel@unah.edu.cu.

Yineht de la Caridad Villadóniga Izquierdo. yinemay@nauta.cu

RESUMEN

La familia como primera escuela del hombre influye en la formación integral de los niños desde las primeras edades. La orientación a la familia desde la escuela se considera un factor indispensable en la continuidad de la labor educativa desde el hogar. Se detectaron como carencias en la familia que poseen bajo nivel cultural, se muestran poco motivada y se les dificulta solicitar asesoramiento y ayuda en temas referidos a la discapacidad y trastorno del habla que presenta su niño, además se manifiesta sobreprotectora y lo limitan a participar de las actividades en diferentes contextos. Como objetivo se deriva elaborar una estrategia de orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño de cuarto grado con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar. La estrategia de orientación familiar se considera de fácil comprensión y utilización, lo que le posibilitará a la familia poder guiar a su niño y compensar su trastorno del habla.

Palabras claves: orientación familiar, motricidad articuladora, discapacidad intelectual, disartria

FAMILY GUIDANCE STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF ARTICULAR MOTOR SKILLS IN A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY AGGRAVATED BY PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA

SUMMARY

The family likes the man's first school influences in the integral formation of the children from the first ages. The orientation to the family from the school is considered an indispensable factor in the continuity of the educational work from the home. They were detected as lacks in the family that you / they possess low cultural level, little motivated are shown and they are hindered to request advice and he / she helps in topics referred to the disability and dysfunction of the speech that their boy presents, overprotective is also manifested and they limit it to participate of the activities in different contexts. As objective it is derived to elaborate a strategy of family orientation for the development of the articulatory motor skills in a boy of fourth degree with intellectual disability increased by dysarthria. The strategy of family orientation is considered of easy understanding and use, what will facilitate to the family to be able to guide its boy and to compensate its dysfunction of the speech.

Keywords: family orientation, articulatory motor skills, intellectual disability, dysarthria.

INTRODUCCIÓN

El Estado cubano garantiza la igualdad de derechos, el respeto a las diferencias, la aceptación y un ambiente de total acogida para todas las personas como miembros activos de la sociedad, así lo regulan la Constitución de la República de Cuba (1976), el Código de la Niñez y la Juventud y el Código de Familia.

Dentro de las líneas fundamentales de desarrollo de la especialidad de Logopedia diseñada por el Ministerio de Educación se encuentra la preparación de la familia y los agentes comunitarios en el respeto a la lengua materna y su influencia en la formación y desarrollo del lenguaje como mediador de la cultura.

Una de las consecuencias que se puede encontrar en los niños con disartria pseudobulbar es la motricidad articular, los movimientos en los niños disártricos son superficiales, poco fluidos, pueden iniciarse y no llegan a realizarse totalmente, son insuficientes, débiles. Los cambios de un movimiento a otro pueden ser con dificultades.

Por eso la familia como la primera escuela del hombre, donde se forman hábitos, costumbres y actitudes, influye de forma decisiva en la formación de la personalidad de cada individuo de ahí la estrecha relación con el “Proyecto Inclusión Socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual”. Una participación de todos. Cuando un niño presenta discapacidad intelectual agravada por disartria pseudobulbar, la familia debe estar orientada para poder cumplir con sus funciones básicas, principalmente la función educativa.

En la Escuela Especial “Raciel López Enrique” del municipio de San Nicolás se pudo detectar a través de observaciones, visitas al hogar, así como entrevistas a la maestra y la logopeda que la familia posee un bajo nivel cultural, se muestra poco motivada por lo que no siempre solicita asesoramiento ni ayuda en temas referidos a la discapacidad y trastorno del habla que presenta el niño. Además, se manifiesta sobreprotectora y lo limita a participar de las actividades en diferentes contextos, por lo que necesita orientación para desarrollar la motricidad articular de su niño. Por lo que los autores

consideran necesario para resolver la siguiente situación plantear como objetivo: Proponer una estrategia de orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articular en un niño de cuarto grado con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar de la escuela especial Raciél López Enrique.

Como fundamento de la investigación, se emplea un grupo de métodos del nivel científico del conocimiento, la dialéctica materialista es la principal que ampara a la investigación. En los métodos teóricos: el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el mapeo. En los métodos empíricos: el estudio de caso, es el método que rige la investigación, además la observación a la familia, la entrevista a la familia y a la logopeda. Mientras que en los métodos estadísticos-matemáticos: se utiliza, la Estadística descriptiva a través de la distribución de frecuencia absoluta, el escalamiento (escala ordinal: Bien, Regular, Mal). Además, se emplea la técnica de la triangulación, porque permite la confrontación de los resultados.

Se selecciona como grupo de estudio un niño de cuarto grado con discapacidad intelectual agravada por disartria pseudobulbar, su familia, la logopeda del centro y las dos maestras de cuarto grado. La novedad del tema consiste en la propuesta de una estrategia de orientación familiar, dirigida al desarrollo de la motricidad articular en un niño de cuarto grado con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar. La estrategia responde de manera coherente y completa a temas relacionados con la motricidad articular, teniendo en cuenta la insuficiente preparación de la familia, de ahí que sea oportuna su ejecución.

DESARROLLO

Una aproximación a la orientación familiar

En Cuba desde el triunfo de la Revolución, la familia constituye una esencia para la política del Estado. En la Constitución de la República de Cuba, vigente desde el 10 de abril de 2019, Capítulo III, artículo 84 expresa que: “La maternidad y la paternidad son protegidas por el Estado.

Por su parte, el Código de la Familia entre otros acápites señala “el deber de los padres en el cumplimiento de las funciones básicas de la familia, en la alimentación, la atención a la salud, a la educación y a su desarrollo integral y armónico en correspondencia con

las normas y principios de la sociedad”. Sobre la base de lo planteado en el Modelo de Escuela Primaria (Castillo, 2004), la escuela como institución, tiene que enfocar cada vez más su trabajo en orientar a la familia, para garantizar que asuma su responsabilidad educativa en una dirección más acertada y positiva. Además, está preparada para ayudar en esta intención, por contar con un personal capacitado para hacerlo y por compartir de forma directa con la familia la responsabilidad de la educación de los hijos.

La orientación familiar ha sido definido por autores como: Sánchez (1988); Nugent (1990), Ríos (1994) y Torres (2007). Precisamente, este último autor, Torres (2007), destaca que cuando se habla de orientación familiar ello se refiere al “conjunto de acciones para la capacitación cognitiva, procedimental y actitudinal de la familia para un desempeño efectivo de sus funciones. Se considera la orientación familiar como un espacio de intercambio donde se crea un sistema de acciones dirigidas al logro de las funciones y necesidades de la familia para que actúen de forma consciente en la educación de sus niños.

Generalidades sobre discapacidad intelectual

Los antecedentes de la discapacidad intelectual se remontan a épocas pasadas, su evolución está enmarcada en dos momentos fundamentales: antes del siglo XIX, cuando no se diferenciaba de otras alteraciones y era considerada como una variante de la demencia atribuible a bases orgánicas, biológicas o innatas; y a partir del siglo XIX cuando se diferencia de otras entidades y que según algunos autores mantienen vigencia las tendencias biologicistas como una alteración constituyente del Sistema Nervioso Central(SNC) .

Disímiles son los términos que se han empleado a lo largo de los años, para denominar a las personas con discapacidad intelectual (anormales, inadaptados, mongólicos, débil mental, deficiente mental, retardado mental, discapacitado psíquico, retrasado mental, etc.) que van desde las concepciones más segregacionistas y peyorativas hasta las menos despectivas, las que además, revelan la evolución del pensamiento científico acerca de sus regularidades y posibilidades de desarrollo.

Diversos autores han definido la discapacidad intelectual tales como: (Luckasson, 2010,). La Asociación Americana (2010). Manual de Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (2013), el trastorno del desarrollo intelectual (TDI) es un desorden que incluye ambos un déficit intelectual actual y un déficit en el funcionamiento adaptativo con principio durante el período para el desarrollo. Los siguientes 3 criterios deben ser encontrados:

A. El trastorno del desarrollo intelectual está caracterizado por déficit en habilidades mentales generales tales como: razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento SUMMARYo, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje de la experiencia.

B. El deterioro en el funcionamiento adaptativo para la edad del individuo y el historial sociocultural. El funcionamiento adaptativo se refiere a qué bien que una persona se responsabiliza por los estándares de independencia personal y responsabilidad social en uno o más aspectos de actividades diarias de vida, como la comunicación, la participación social, funcionamiento en escuela o en el trabajo, o la independencia personal en casa o en los dispositivos comunales. Las limitaciones dan como resultado la necesidad para soporte en la escuela, trabajo, o la vida independiente.

C. Todos los síntomas deben tener un principio durante el período para el desarrollo.

De este concepto, se deriva que una persona con discapacidad intelectual tiene comprometidas todas las dimensiones, desde capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto; aspectos que abarcan al individuo y su entorno.

Regularidades del desarrollo de niños con discapacidad intelectual

Los niños con discapacidad intelectual no constituyen una categoría homogénea, pues las personas que se incluyen en su estudio presentan una evolución variable, en la cual lo individual se combina con lo general y varía para cada una de ellas. Cada una de

estas personas es un individuo en particular con su personalidad y sus potencialidades de desarrollo como ocurre con el resto de la población en estas edades.

Al analizar la causalidad de la discapacidad intelectual estamos obligados a reconocer la complejidad de este fenómeno y reconocer su multifactorialidad. La lesión del sistema nervioso central no es culpable de todo y su intensidad varía en cuanto a profundidad, carácter difuso, asociación a otros aspectos del desarrollo integral de las personas, lo que hace que sus implicaciones sean diferentes.

También las condiciones del medio social y cultural donde se desarrolla el niño influye en su desarrollo posterior, agravando o no la situación del menor. Hay diferentes grados de afectación en la discapacidad intelectual que complejizan la determinación de potencialidades y necesidades, de acuerdo a un mayor o menor nivel de incidencias, lo que implica que las necesidades educativas especiales de las personas con este diagnóstico, no tienen que ver solo con lo biológico, se forman en el contacto con las demás personas y son el resultado de ese individuo en la interacción de su biología con el medio social y cultural.

El déficit intelectual puede estar acompañado o no de enfermedades, trastornos, síndromes o situaciones sociales que afectan el estado general del educando, dentro de los que se encuentran los que además la discapacidad intelectual tiene un trastorno psiquiátrico acompañante, abandonados por su familia, presencia de trastornos del lenguaje, motricidad, auditivos y visuales, el retraso mental asociado a otras discapacidades. Elevar al máximo posible las potencialidades de desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes con la discapacidad intelectual es un camino para acentuar la originalidad, la variedad y la heterogeneidad del ser humano y por tanto, una vía para garantizar la igualdad de oportunidades sociales y educativas como aspecto educativo para promover consecuentemente la integración social de todos los ciudadanos.

Esta perspectiva de desarrollo en la que las personas con la discapacidad intelectual tienen los mismos derechos de acceder a las mismas oportunidades que el resto de los ciudadanos, es el resultado de una postura humanista, en la que se acepta el problema de discapacidad intelectual desde una nueva dimensión, al aceptar la existencia de

premisas anatomofisiológicas diferentes que se han desarrollado en un medio sociocultural diferente, lo que incluye un sistema de ideas, tareas y lineamientos generales acerca de la definición, diagnóstico, caracterización e intervención en los casos de las personas que presentan retraso mental, independientemente de ciertas particularidades que suelen compartir una gran cantidad de personas con estas características en su desarrollo.

Una de las peculiaridades que identifican a estos educandos es la capacidad que experimentan para aprender en mayor o menor grado, de forma más o menos generalizada. Esto incidirá prácticamente en todas las facetas del desarrollo, entre ellas la independencia, cognición, comunicación y lenguaje, interacción social, relaciones personales, motricidad y aprendizaje.

Sin embargo, existen también puntos fuertes o potencialidades en los educandos con la discapacidad intelectual y no todas las áreas en ellos se encuentran afectadas en igual medida, aspecto que resulta de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues estos niños, adolescentes y jóvenes muchas veces son tan capaces, como algunos de sus coetáneos y en algunas esferas son tan o más capaces que sus coetáneos. Pueden transformarse extraordinariamente tanto en su desarrollo cognitivo, afectivo y personal en general a lo largo de su ciclo de vida.

Desarrollo motor

- Presentan un retraso psicomotor que influye en el desarrollo de tareas o actividades que impliquen precisión en la coordinación visomotora.
- Presentan torpeza motriz general y manual.

Desarrollo cognitivo- afectivo

- El ritmo de aprendizaje es más lento: se altera el equilibrio entre la edad cronológica y el grado de su desarrollo, por lo que existe la diferencia entre su aprendizaje y los aprendizajes que logran sus compañeros de la misma edad, evidenciándose más a partir de la adolescencia.
- Presentan un retraso académico y su edad cronológica no corresponde al grado escolar en que se encuentran.

- Se esfuerzan por aprender, siempre cuando están bien motivados.
- Aprenden con facilidad rutinas.
- Comprenden mejor las imágenes que las palabras.
- ✓ Memorizan y retienen información concreta. Presentan dificultades para: convertir objetos y hechos en símbolos y memorizarlos; asimilar información progresivamente más compleja y SUMMARYa; recuperar información y utilizarla adecuadamente en la solución de problemas; elaborar representaciones que trasciendan el contexto inmediato; es decir, dificultades en el proceso de transferencia; comprender el mundo que los rodea y a sí mismos; comprender elementos del pasado y el futuro debido a sus problemas con los conceptos espaciales y temporales; adaptarse a las exigencias sociales; comprender sus propios procesos cognitivos al reflexionar sobre qué hacen bien o mal, por qué y dónde está el error; comprender conceptos SUMMARYos, imaginar situaciones hipotéticas o pensar de manera alternativa; aprender a leer, escribir y utilizar los principales procedimientos matemáticos.
- Estas dificultades llevan mucha incidencia para el logro de aprendizajes prácticos y sociales. Desarrollo social
- Establecen adecuadas relaciones de empatía, aunque estas no están sustentadas en criterios valorativos y racionales
- Son solidarios y compartidores.
- Son afectuosos y amables.

Les gusta jugar con otros y más adelante realizar las actividades escolares en grupos. Prefieren estar acompañados y les gusta ser centro de atención. Son perseverantes y laboriosos. Participan en todo tipo de actividad social, siempre que se les permita, sin que aparezcan rasgos de miedo escénico ni temor al ridículo, lo que pareciera no existir para ellos. Tienen preferencia por actividades deportivas, de manualidades y socio culturales, destacándose en este grupo la música y la danza. Cuando son adultos son

capaces de trabajar y mantener unas buenas relaciones sociales y contribuir a la sociedad.

La **autonomía personal** es un área muy afectada en los educandos de este grupo, ya que es uno de los criterios diagnósticos que constituyen su esencia. Se manifiesta de la forma siguiente:

- La autonomía personal se desarrolla diferente, tanto en el ritmo como en el modo y en un rango que va desde la imposibilidad o limitación para realizar el acto específico hasta la manera asistida o independiente de lograr la realización del acto o acción de autovalidismo en sí. (Se trata de todo lo relacionado con: la locomoción, la manipulación de objetos, las actividades de aseo, vestido, acicalamiento, alimentación, así como las de evacuación vesical o micción, e intestinal o defecación).
- Presentan dificultades para el logro de aprendizajes prácticos y sociales y necesitan asistencia para actividades que generalmente educandos de su edad asumen con independencia relacionadas con el uso de servicios y recursos de la comunidad; la manipulación de máquinas dispensadoras, teléfonos y cajeros, entre otras de uso público, la distribución y uso del tiempo libre, la selección de actividades de esparcimiento, entre otras de convivencia social.
- Presentan dificultades para el logro de aprendizajes prácticos y sociales y necesitan asistencia para la organización y ejecución de las actividades, que generalmente educandos de su edad asumen con independencia, tales como relacionadas con el uso de servicios y recursos de la comunidad, la manipulación de máquinas dispensadoras, teléfonos y cajeros, entre otras de uso público, así como la distribución y uso del tiempo libre, la selección de actividades de esparcimiento y otras de convivencia social.
- No tienen iniciativa dependencia del adulto para tomar decisiones.

En el **desarrollo del lenguaje y la comunicación** se aprecia que desarrollan el lenguaje con características asociadas al desarrollo cognitivo, lo que afecta el contenido y se revela en pobreza de vocabulario, de ideas en sus elaboraciones

orales o escritas y un nivel bajo del desarrollo lógico-verbal. Presentan dificultades para utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación. Puede afectarse el habla por torpeza motriz. Tienden a la imitación, porque su lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, no facilita una buena comunicación docente-educando y educando-educando.

Características esenciales de la disartria pseudobulbar y el desarrollo de la motricidad articulatoria

La disartria es un trastorno orgánico del habla de carácter neurológico, provocado por lesiones en regiones centrales y en las vías conductoras del analizador verbomotor. Se hace evidente la inervación insuficiente de los órganos articulatorios, lo que produce alteraciones en la pronunciación de los sonidos, acompañados por lo general de afectaciones en los atributos vocales, y toma de los movimientos biológicos. Su pronóstico está en relación con el síndrome neurológico de base, así como el diagnóstico e inicio del tratamiento. Diferentes autores han abordado el tema de la disartria dentro de los que podemos destacar: Figueredo (1986), Murdoch (1997), Rodríguez (2000), Campellone (2004), Cobas (2007), Moreno (2011) y Fernández (2012).

Fernández (2012), define la disartria como un trastorno orgánico del lenguaje de carácter neurológico, debido a lesiones en regiones centrales y en las vías conductoras del sistema motor verbal. Se presenta una insuficiencia en la inervación de los órganos que intervienen en la emisión del habla, como consecuencia se producen trastornos en la pronunciación, acompañados de alteraciones respiratorias, el ritmo, la velocidad, la entonación, la voz y el aspecto léxico-gramatical de la lengua. Se asume la definición de disartria que expone Fernández (2012), al considerarla la más argumentada; pues el autor hace alusión a todas las características de la disartria y a las insuficiencias en los órganos que intervienen en la emisión del habla.

Existen varios tipos de clasificaciones de la disartria según su lesión y sus síntomas explica Fernández y Rodríguez (2012), por la localización de la lesión refieren que se manifiestan cinco formas: disartria bulbar, pseudobulbar, cerebelar o cerebelosa, subcortical y cortical.

En la disartria pseudobulbar, las lesiones se producen en las vías piramidales que transmiten los impulsos nerviosos desde la corteza a los núcleos bulbares. Se reconoce como la más frecuente de todas las formas de disartria. Como resultado de la lesión del nervio facial, se alteran los movimientos coordinados de los labios, el cierre de la mandíbula se hace insuficiente, se presenta una acumulación de saliva. Todo ello dificulta, de forma severa, la pronunciación de los sonidos verbales.

También, por la lesión del nervio vago, se afecta, además, la respiración y la voz, por la insuficiente inervación de los músculos de la laringe y las cuerdas vocales. En este caso, la voz es débil, ronca, poco modulada, con marcada resonancia nasal; el ritmo es lento y el lenguaje carece de expresividad. Generalmente, aparece por secuelas de encefalitis o traumas en las edades tempranas cuando se inicia el desarrollo del lenguaje.

El Ministerio de Salud de Ucrania (2011), plantea que la disartria pseudobulbar es la más frecuente de todas las disartrias. Como resultado de la lesión del nervio facial se alteran los movimientos coordinados de los labios, el cierre de la mandíbula se hace insuficiente, se presenta una acumulación de saliva. Esta definición es asumida por la autora en relación al término de Disartria Pseudobulbar.

Los trastornos del habla se destacan por su relativa frecuencia en la edad escolar, se presentan dificultades en la articulación de varios fonemas del idioma por causas orgánicas y/o funcionales. Por eso, a partir de los cuatro años si persisten las dificultades es necesario realizar un tratamiento directo a la articulación. Desde la edad temprana se debe estimular el desarrollo del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas con los niños/as a partir de un modelo lingüístico adecuado para prevenir las alteraciones en la comunicación oral.

La articulación ha sido abordada por diferentes autores: Un colectivo de autores (2010), Cobas (2010), Fernández y Rodríguez (2012), Fernández y Rodríguez (2012). Fernández y Rodríguez (2012) plantean que la articulación es la especial posición adoptada por los órganos articulatorios (cavidades bucal, faríngea y nasal) en la emisión de un fonema. Por lo que se asume esta definición en la investigación. Un colectivo de autores (2010), en el Miniglosario de terminología logopédica plantea que

la motricidad articuladora: Es la correcta movilidad y vibración de los órganos articulatorios (lengua, labio, maxilar inferior, paladar blando).

Debido a lo anteriormente mencionado, se considera que es de suma importancia el desarrollo de la motricidad articuladora en los niños con disartria pseudobulbar, por lo que la motricidad articuladora son todos aquellos movimientos que se producen con el aparato fonoarticulatorio en el que intervienen los órganos energéticos, lo que trae como consecuencia la necesidad de orientación de la familia para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar y se propone una estrategia como vía de solución a la problemática detectada.

Fundamentación y elaboración de la estrategia de orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar

La estrategia tiene como propósito fundamental la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado que condiciona todo el sistema de actividades y recursos a emplear para alcanzar los objetivos del máximo nivel. Requiere tener claridad en el estado deseado que se quiere lograr y convertirlo en metas, logros, objetivos a largo, mediano y corto plazo y después planificar y dirigir las actividades para lograrlos. De esta forma, vence dificultades con una optimización de tiempo y recursos.

La palabra estrategia se ha definido por varios autores, entre ellos: Lorences, G. y Perdomo (2003), Rodríguez (2004), Valle (2007) y Cordero (2013). Valle (2007) resalta de una estrategia el carácter secuencial y la interrelación de las acciones, que parten de un estado inicial diagnosticado, sobre cuya base se dirige a un estado ideal. Esta concepción se asume porque se describe en la investigación como se llevan a cabo acciones conjuntas que permiten orientar a la familia para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar. Las familias tienen responsabilidades y funciones esenciales que cumplir en la educación y formación integral de sus niños, participando para eso de manera

activa y protagónica. Es por ello que necesita orientación, preparación y asesoría por parte del personal capacitado para ello.

La propuesta se sustenta en las relaciones familia-niño, lo que permite el apropiado nivel de unión en torno al análisis de los problemas relacionados con la orientación familiar, así como el desarrollo de la motricidad articularia en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar. Se asume a la familia del niño con discapacidad intelectual como el factor principal para desarrollar la motricidad articularia que opera con las potencialidades que ofrece el medio planificar, ejecutar, controlar y evaluar la orientación familiar. La familia será la máxima responsable de la educación de su niño. La estrategia propuesta, está conformada por la misión, visión, objetivo, acciones por etapas, formas de implementación y la evaluación. La Misión es: La orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articularia en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar.

Mientras que la Visión es: El desarrollo de la motricidad articularia en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar. El Objetivo asumido es: Orientar a la familia en las características y acciones para el desarrollo de la motricidad articularia en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar.

La estrategia de orientación familiar consta de las siguientes etapas: aseguramiento de las condiciones previas, diseño y ejecución de las acciones de integración de la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articularia en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar y evaluación de la implementación de las acciones.

Formas de implementación: en la orientación familiar.

Evaluación de la estrategia: Análisis de la transformación en la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articularia en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar a partir de la implementación de la estrategia.

La estrategia requiere de los siguientes elementos: INTRODUCCIÓN–fundamentación: se plantea la existencia de insatisfacciones con respecto a los fenómenos, objetos o procesos que se desarrollan en un cambio o contexto determinado, de ideas o puntos

de partida que fundamentan la estrategia; diagnóstico de la situación actual: indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia; descripción del estado deseado: se expresa a través del planteamiento de objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo. Los objetivos pueden formularse en generales y específicos.

Planeación estratégica: definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y a las entidades responsables. Se realiza una planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos; instrumentación: explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, participantes, responsables, etc.; y la evaluación: prever los indicadores e instrumentos para medir y valorar los resultados, definir los logros y los obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

Las principales características que distinguen a la estrategia son:

Carácter integrador: las acciones se trazan teniendo en cuenta la cooperación de la familia del niño. Se aprovechan todos los espacios de orientación para contribuir a la preparación de la familia.

Carácter flexible: la estrategia es adaptable a cambios en correspondencia con las necesidades que se revelen durante su ejecución, de modo que se dé respuesta a las carencias que se manifiesten tanto en la familia como en el niño.

Carácter de sistema: se trabaja y convierte la orientación familiar en la vía para que la familia pueda desarrollar la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar. Además, las etapas y acciones que conforman la estrategia se interrelacionan entre sí, con cierto nivel de dependencia.

Carácter preventivo: la evaluación sistemática a la familia permite determinar y dar solución oportuna a las insuficiencias que se manifiestan durante la orientación familiar.

Primera Etapa: aseguramiento de las condiciones previas

Objetivo: Asegurar las condiciones necesarias para la ejecución de las acciones

Acción 1. Elaboración de los instrumentos para el diagnóstico de la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar.

Acción 2. Aplicación del diagnóstico sobre la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora.

Acción 3. Interpretación de los resultados del diagnóstico sobre la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora

Segunda etapa: diseño y ejecución de las acciones de orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar.

Objetivo: diseñar y ejecutar las acciones de la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar.

Acción 4. Determinación de las acciones de la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar, mediante charlas educativas sobre métodos educativos adecuados en el hogar y ejercicios dirigidos para el desarrollo de la motricidad articuladora. Esta se efectuará una vez al mes en horario de la tarde. Planificación de un cine debate sobre la discapacidad intelectual y la disartria pseudobulbar. Se ejecutará durante las reuniones de padres y la elaboración de un folleto de orientación a la familia para el desarrollo de la motricidad articuladora, le servirá para trabajar en el hogar con su niño.

Acción 5. Elaboración de charlas educativas sobre la orientación familiar para desarrollar la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar

Acción 6. Planificación de un cine debate para conocer qué es la discapacidad intelectual.

Acción 7. Planificación de un cine debate para conocer qué es la disartria pseudobulbar y sus características.

Acción 8. Elaboración del folleto, “Cuento Contigo” de orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar.

Acción 9. Ejecución de las acciones diseñadas

Tercera etapa: Evaluación de la implementación de la estrategia.

Acción 10. Evaluación sistemática de las acciones a través de la observación.

Acción 11. Valoración del nivel de satisfacción de la familia.

Acción 12. Análisis de los resultados de la aplicación de la estrategia

Acción 13: Rediseño de la estrategia.

Conclusiones

El estudio de los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en niños con discapacidad intelectual agravada por disartria pseudobulbar, permitió sus postulados tanto en el ámbito internacional como nacional para fundamentar la investigación, esclareciendo los diversos modos de actuar.

Los resultados del diagnóstico de la orientación familiar posibilitaron identificar las deficiencias e insuficiencias con respecto a la orientación familiar para el desarrollo de la motricidad articuladora en un niño con discapacidad intelectual agravado por disartria pseudobulbar.

La estrategia propuesta está conformada por acciones y estructurada en tres etapas, a partir de la orientación de las condiciones previas, la ejecución e implementación de las acciones y la evaluación. Dicha estrategia es de fácil comprensión y utilización para esta familia, pues tiene en cuenta las características de ellas y las propias de este niño, lo que le posibilitará a la familia poder guiar a su niño.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, I. (2017). *Proyecto. Inclusión socio-educativa en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual*. Una participación de todos. Mayabeque. Cuba: Universidad Agraria de La Habana (UNAH).

Barbosa-Vioto, J., e Vitaliano, C. R. (2013). Educação inclusiva e formação docente:

percepções de formandos em pedagogia. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 353-373. Recuperado de:
<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Borges, S. (2006). *La atención integral a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias intelectuales*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. CELAEE.

Borges, S. (2011). *La educación de las personas con necesidades educativas especiales en Cuba*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Borges, S. (2013). *La Pedagogía y Educación Especial en el debate actual sobre la atención a la diversidad y los procesos inclusivos*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Gayle, A. (2015). *Plan de desarrollo para alunos condiscapacidad intelectual*. [Material en formato digital]. La Habana, Cuba: Ed. MINED-CELAEE.

PROGRAMA DE RECREACIÓN FÍSICA PARA LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ACTIVIDAD FÍSICA COMUNITARIA CON LAS AMAS DE CASA EN LA COMUNIDAD “CAMILO CIENFUEGOS”

Autoras: MSc. Ariagna Quintana Ortíz: ariagnago@unah.edu.cu,
MSc. Yanisleidy Machado Roméu: yanisleidymr@unah.edu.cu,

Universidad Agraria de la Habana

RESUMEN

La Recreación Física Comunitaria contribuye al desarrollo humano de las amas de casa de la comunidad “Camilo Cienfuegos” del municipio cubano de Santa Cruz del Norte. El objetivo es la construcción de un Programa de Recreación Física para la gestión de los procesos de actividad física comunitaria por los actores sociales implicados, que tenga en cuenta la innovación social del conocimiento que conlleva poner en práctica nuevos programas sustentados en lo participativo, lo contextual, lo endógeno y sostenible. La presente investigación aborda como sustentos teóricos el Modelo de Gestión Deportiva Comunitaria para el Desarrollo Humano Local y asume el enfoque de la Investigación-Acción-Participativa para un desarrollo humano local. La novedad radica en que este programa se gesta desde, en y con la comunidad. Los actores identifican sus necesidades e intereses, proponen alternativas de soluciones a su realidad y toman decisiones de lo que quieren para sí y su comunidad. La intención es desarrollar conocimientos, aptitudes y prácticas para arribar a la gestión comunitaria de la recreación física y erradicar el sedentarismo y las enfermedades no transmisibles. La población de amas de casa de esta comunidad suma 517. Todas fueron convocadas aunque solamente 350 asisten a las actividades y talleres. La conclusión más general es que con su participación, interacción y decisión, las amas de casa diseñaron el Programa de Recreación Física que satisface sus necesidades y les permite gestionar los procesos de actividad física recreativa desde la comunidad así como la práctica sistemática de estas actividades.

Palabras clave: Recreación Física Comunitaria, Interacción, Actividad Física, Participación, Transformación, Amas de casa.

PHYSICAL RECREATION PROGRAM FOR THE MANAGEMENT OF COMMUNITY PHYSICAL ACTIVITY PROCESSES WITH HOUSEHOLDERS IN THE COMMUNITY “CAMILO CIEINFUEGOS”

SUMMARY

The Physical Recreational Community Program contributes to the human development of the housewives of “Camilo Cienfuegos” town from the Cuban municipality of Santa Cruz Del Norte. The main goal is the constitution of a Program of Physical Recreation for the community in which physical activity for the implied social actors leads to the social innovation of the knowledge and to put into practice new programs that are based on a participatory, a contextualized and a profound sight which is sustainable. The present investigation approaches as theoretical bases for the Pattern of Community Sport for the Local Human Development and it focus to the Investigation - Action - Participation for the local human development of women. The news is that this program is originated within the community, where the actors identify their necessities and interests, they propose alternatives and solutions to their reality and they make decisions of what they want for them and their community. In a way it is thought to practice physical activity in a recreational way, be healthy and diminish the non-transmitted diseases that affect them. The population of housewives of this community is of about 517, all of them were summoned although we only had 350 at the workshops. The most general conclusion is that with their participation, interaction and decisions they designed the Program of Physical Recreation that satisfies their necessities, allowing them to negotiate the processes of recreational physical activities from the community, facilitating them the systematic practice of these activities.

Keywords: Physical Recreational Community Program, housewives, systematic practice, women development.

INTRODUCCIÓN

La sociedad cubana actual está inmersa en un proceso de cambios y transformaciones, asociados a modificaciones que tienen lugar en la esfera de la economía, lo que ha traído como consecuencia serias implicaciones para el escenario comunitario. Dicha situación hace que cada comunidad juegue un rol esencial en el avance del país a través del desarrollo local que debe partir desde la propia comunidad, o sea, desde la base.

La mujer, como ser social de la comunidad, contribuye esencialmente al funcionamiento óptimo de esta, puesto que se persona en cada espacio comunitario, contribuyendo al movimiento, a la marcha y a las labores sociales atemperadas a su rol. Igualmente, la

encontramos en los centros de trabajo, prestando todo tipo de servicios y sobre todo frente al hogar, ese espacio tan especial donde cada día se reúne la familia.

Una de las oportunidades que genera bienestar y calidad de vida para restablecer las fuerzas necesarias en el enfrentamiento del día a día, es la recreación física comunitaria, por lo que se hace necesario invertir un espacio de tiempo destinado a ese tipo de actividades.

La recreación es considerada un proceso sociocultural y un fenómeno esencial de la actividad humana. En tal sentido, es entendida desde un punto de vista que incluye tanto el desarrollo personal, como el comunitario y el social. Actualmente se tienen dos visiones diferentes de este fenómeno, primero como una necesidad motivada por el cansancio y la fatiga propios del trabajo o la escuela, hasta la necesidad en sí misma.

La mujer, en especial, el ama de casa, como ser humano necesita del cuidado de su salud, ya que su cuerpo, en comparación al del hombre, es mucho más débil y sensible a enfermedades. Unido a ello, se agrega un elemento fundamental como lo es la calidad de vida, o sea, mientras mejor vive la persona menos sufre su cuerpo los cambios biológicos, psicológicos y sociales. En tal sentido, la actividad física regular, combinada con los buenos hábitos alimenticios, puede mejorar la salud de las féminas y contribuir a prevenir muchas de las enfermedades que constituyen las principales causas de muerte y discapacidad que las afectan en todo el mundo.

La gestión de procesos de desarrollo de las actividades físicas en la comunidad es la generación de capacidades locales para lograr una mejor calidad de vida y no solamente un ordenamiento de la gestión de acciones. Una de las mayores debilidades de los procesos de desarrollo local se asienta en la falta de capacidad e ineficiencias de gestión del plan, donde se puede agrupar todo lo referente a ejecución y cumplimiento de actividades, toma de decisiones en la acción, ejecución presupuestaria y participación social en la gestión del proceso de Actividades Físicas en la Comunidad.

Ante las limitaciones y deficiencias de la gestión actual del deporte en los municipios, existe la necesidad de cambio, para ello es necesario eliminar todo conocimiento, actitudes y prácticas para la solución de los problemas actuales que no pueden ser resueltos con los métodos y técnicas anteriores, los que con el tiempo originaron las

deficiencias, limitaciones y problemas en la gestión municipal de los procesos referidos a las actividades físicas y de recreación.

El estudio de la situación actual en la comunidad “Camilo Cienfuegos” en relación con la Gestión de los procesos de Recreación Física Comunitaria, reveló las siguientes problemáticas a saber: El índice de sedentarismo en las amas de casa de la comunidad incide en un 77% en los diferentes grupos de edades a partir de los 16 años, la actividad física sistemática de las amas de casa en circunscripciones, barrios y cada cuadra, solo logra un 15% de practicantes sistemáticos. Insuficiente conocimiento por parte de dichas féminas sobre el desarrollo de actividades recreativas físicas, lo que muestra una débil capacitación.

Los promotores y técnicos de recreación no desarrollan capacidades en las amas de casa para enfrentar la práctica de actividad recreativa física de forma individual. El 30 % de dichas mujeres se consideran hipertensas. El 66% de amas de casa de la comunidad en estudio, presentan insuficientes conocimientos, actitudes y prácticas para la autogestión de la actividad física recreativa a desarrollar a nivel de hogar, cuadra o barrio.

Las actividades que se realizan en la comunidad son pocas y no satisfacen las necesidades, gustos y preferencias de dicho grupo. La gestión a nivel de la circunscripción en las actividades físicas recreativas es insuficiente y tradicional. La promoción de las actividades que realiza el Instituto Nacional de Deporte, Educación Física y Recreación (INDER) resulta insuficiente inclusive en la propia comunidad. Inexistencia de un programa contextualizado de actividades físicas recreativas adaptado a las necesidades e intereses de las mujeres amas de casa en la comunidad en estudio.

Atendiendo a la clasificación de las distintas problemáticas en un análisis participativo queda precisado el problema central concerniente a: Insuficientes capacidades (Conocimientos, hábitos, prácticas, actitudes, habilidades, valores) para la gestión comunitaria de los procesos de recreación física con las amas de casa en la comunidad “Camilo Cienfuegos” por lo que se identifica el siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir a la Gestión Comunitaria de los procesos de recreación física con las amas de casa en la comunidad “Camilo Cienfuegos”?

Por lo que se declara como objetivo general: Elaborar un Programa de Recreación física para la gestión de los procesos de Actividad Física Comunitaria con las amas de casa en la comunidad “Camilo Cienfuegos”.

Materiales y Métodos de la investigación

La presente investigación está sustentada en el Paradigma de desarrollo Constructivista, sobre la base del Modelo de Gestión Deportiva Comunitaria para el Desarrollo Humano Local (Ramos, 2013) y el Modelo Endógeno Comunitario para las Actividades Físicas (Ramos, 2006), sustentado metodológico y filosóficamente en el Modelo de Desarrollo Local (Ojeda, 2006), y el Programa de Desarrollo Participativo Municipio Inteligente (Ojeda, 2012), del Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural, de la Universidad Agraria de la Habana.

Métodos y técnicas que se utilizaron

Métodos teóricos:

Metodología Investigación - acción - participación: Es el método fundamental en la investigación, permite llegar a un proceso de reflexión -acción-reflexión, en el que lo más importante es comprender para transformar, determinar las problemáticas y brindar la posible solución, de manera que se logre socializar, concientizar y convencer sobre la importancia que requiere la práctica de actividad física recreativa desde la comunidad.

Metodología de Innovación social del conocimiento de los procesos de Recreación Física: Esta metodología perteneciente a la investigación – acción - participativa permitió investigar niveles de conocimientos, actitudes y prácticas para la gestión de la RFC. Contribuyó a la interacción social de los actores participantes en la innovación respecto a su realidad en la actualización de las capacidades para el desarrollo de los procesos de la recreación física. Esta no impone un esquema de pensamiento, trata de

que los actores mejoren su capacidad para innovar o modificar conocimientos, actitudes y prácticas al respecto.

Además, se utilizaron otros como el análisis y síntesis, unidad de lo Histórico y lo lógico, inducción y deducción

Métodos y técnicas a nivel empírico: Diagnóstico Participativo, Observación participante, Entrevista casa a casa, Análisis documental, Talleres investigativos, Entrevista de grupo focal y la Técnica IADOV.

Métodos matemáticos estadísticos: Se utilizó la Estadística descriptiva **Resultados y Discusión**

Para indagar en las capacidades (Conocimientos, Actitudes y Prácticas), en la gestión de la RFC y en los gustos, intereses, preferencias y necesidades por las actividades recreativas físicas de las amas de casa de la comunidad “Camilo Cienfuegos”, se empleó el método Entrevista casa a casa.

Basado en la discusión mediante la aplicación de varios métodos como el Diagnóstico participativo, y los talleres de construcción de resultados comunitarios, las beneficiarias mediante la interacción social y el debate e intercambio logran identificar sus problemáticas y darle solución llegando a un consenso donde se obtuvo los siguientes resultados:

Al arribar a la negociación y concertación de la estrategia más viable para contribuir con la solución del problema en plenario, llegan al consenso entre el 64% de actores sociales participantes en la elaboración de un **Programa de Recreación Física para la gestión de los procesos de Actividad Física Comunitaria con las amas de casa en la comunidad “Camilo Cienfuegos”**.

Después de un análisis, reflexiones y el consenso sobre los elementos a tener en cuenta en un Programa de Recreación Física Comunitaria los actores beneficiarios aportan a su programa los siguientes elementos:

Entre los elementos que por consenso, se acuerda en plenaria a un 64% y que coinciden con el cambio en la manera de pensar y actuar, se señala la articulación del programa comunitario con programas locales, políticas y estrategias nacionales, lo que

coincide con los planteamientos de (Ramos, 2010). Otro de los elementos propuesto y acordado por los actores es que el programa sea participativo con la presencia de todas las actoras de la comunidad.

Duarte (1999), refiere que lo más importante a la hora de organizar las actividades del programa recreativo es el participante, en él debe estar centrada toda la atención. La idea es programar con el participante no para el participante e ir construyendo con la participación del beneficiario el programa de recreación física.

A continuación, se analizan y se llega a un consenso aprobado por el 64% de los actores participantes sobre la estructura y componentes del programa y al respecto se obtuvo:

“Estructura y componentes del Programa de Recreación física para la gestión de los procesos de Actividad Física Comunitaria”.

1. Generalidades 2. Fundamentación del Programa 3. Resultados esperados
4. Definición del problema 5. Objetivos del Programa 6. Beneficiarios del Programa 7. Contenidos 8. Formas de organización de las actividades físicas recreativas 9. Metodologías 10. Calendario de actividades 11. Lugar, instalaciones y medio ambiente 12. Medios

Construcción del Programa de Recreación física para la gestión de los procesos de Actividad Física Comunitaria con las amas de casa en la comunidad “Camilo Cienfuegos”.

Resultados esperados:

- ✓ Aumento de los conocimientos, las actitudes y las prácticas respecto a la Recreación física comunitaria de las amas de casa de la comunidad “Camilo Cienfuegos”.
- ✓ Práctica sistemática de actividades físico recreativas organizadas individual, en grupo o planificadas desde la comunidad.
- ✓ Mejoramiento de la calidad de vida de las amas de casa.
- ✓ Disminución de las enfermedades no transmisibles y sus efectos.

- ✓ Programa Físico Recreativo basado en lo contextual y participativo en interacción social.

Definición del problema:

Insuficientes capacidades (Conocimientos, Actitudes y Prácticas) para la gestión comunitaria de las actividades recreativas físicas de las amas de casa en la comunidad “Camilo Cienfuegos”.

Objetivos del Programa físico recreativo:

Objetivo general: Contribuir al desarrollo humano de las amas de casa través de la práctica sistemática de actividades recreativas físicas desde la comunidad “Camilo Cienfuegos”.

Objetivo instructivo: Capacitar a las amas de casa en relación a la RFC para la gestión de los procesos de actividades recreativas físicas desde la comunidad.

Objetivo educativo: Fomentar hábitos de participación en las actividades recreativas físicas con una correcta utilización del tiempo libre.

Beneficiarios del Programa físico recreativo:

Amas de casa (amas de casa jóvenes, adultas y adultas mayores en edades entre 16 y 83 años de edad)

Contenidos (Temas y temáticas)

Actividades de acondicionamiento físico

- ✓ Caminatas en el barrio, circunscripción y comunidad.
- ✓ Trotes y carreras
- ✓ Actividades aeróbicas.
- ✓ Ejercicios para el fortalecimiento del cuerpo.
- ✓ Ejercicios para bajar de peso.
- ✓ Gimnasia aerobia.
- ✓ Actividades variadas de desarrollo físico general (estiramientos, fuerza).

- ✓ Gimnasia Básica.
- ✓ Bailoterapia

Deportes

- ✓ Voleibol.
- ✓ Baloncesto.
- ✓ Fútbol
- ✓ Quiquimbol

Actividades Profilácticas y terapéuticas

- ✓ Actividades para hipertensos
- ✓ Actividades para la obesidad.
- ✓ Actividades para la diabetes.
- ✓ Actividades para cardiópatas.

Actividades en la Naturaleza

- ✓ Carrera de orientación en la comunidad.
- ✓ Marcha Orientación Comunitaria.
- ✓ Turismo deportivo.

Juegos

- ✓ Juegos diversos creados por la comunidad y especialistas.
- ✓ Juegos tradicionales
- ✓ Juegos de movimiento y con pelotas
- ✓ Juegos de mesa (cartas, ajedrez, dama, dominó)

Formas de realización de las actividades físicas recreativas: Individual (Personal, familiar, entre vecinos, entre amigos, grupal en el barrio, el bloque, la delegación, circunscripción y comunidad)

Organizada (Especialistas de cultura física, profesores de educación física, líderes comunitarios)

Metodología

Educación Popular: La metodología para un programa de Recreación Física debe relacionarse con la Educación Popular. Donde los actores sociales mediante ella conduzcan a la apropiación de su práctica, de sus comportamientos, de sus conocimientos para el desarrollo de actividades físicas recreativas desde lo personal, grupal, comunitario para un desarrollo humano permanentemente.

Capacitación Popular: Acciones educativas participativas, creativas y contextuales que tienen como centro la acción-reflexión-acción consciente.

Calendario de actividades

<u>Individuales</u>	"Calendario de actividades"			
Actividades	Fecha	Frecuencia	Hora	Dirige
<i>Actividades de acondicionamiento físico</i>	Todo el año	3-5 veces a la semana	Opcional, en la mañana	Personal
<i>Deportes</i>	Todo el año	1-3 veces por semana	Opcional, en la mañana	Personal
<i>Actividades Profilácticas y terapéuticas</i>	Todo el año	5-7 veces por semana 3-5 veces por semana	Opcional, en la mañana	Personal
<i>Juegos</i>	Todo el año	1 veces al mes	Opcional por los actores	Personal
<i>Actividades en la Naturaleza</i>	Todo el año	2 veces al mes	Opcional por los actores	Personal
<u>Organizadas</u>	"Calendario de actividades"			

Actividades	Fecha	Frecuencia	Hora	Dirigen
1-Ferias comunitarias 2-Eventos comunitarios 3-Encuentros deportivos - recreativos 4-Festivales 5-Competencias Inter-delegaciones e inter-bloques por la FMC.	Todo el año Todo el año Todo el año	1-Segundos viernes de cada mes. 2-Bimensual 3-Mensual 4-Bimensual 5-Mensual	1-Según organizadores (9:00 am) 2-En la mañana. 3-En la mañana 4-En la mañana 5-En la mañana	Organizadores, INDER, Comunidad, Delegados, FMC, MINSAP.
Actividades físicas recreativas	Semanal (Todo el año)	3 veces a la semana	8:30 – 9.30 a.m 10:00 – 11:00a.m	INDER Líderes comunitarios. Educadores Populares
<u>Capacitación Popular</u>				
Capacitación diversa de acuerdo a intereses y necesidades de las amas de casa. (Talleres, Eventos, Seminarios, Conferencias, Cursos.)	Todo el año	Programación por actores y programadores	Acuerdo entre actores y educadores	Educadores Populares, Especialistas de Cultura Física, CUM, FMC.

Lugar, instalaciones y medio ambiente

Hogar, Cuadra, Bloque de la FMC, Delegación, Circunscripción, Instalaciones deportivas oficiales (Terrenos de béisbol, voleibol, fútbol, baloncesto), Medio Ambiente (Espacios de la comunidad), Centro Deportivo (Academia Provincial de Boxeo), Áreas rústicas creadas por la propia comunidad.

Medios

Manuales, Blocks de capacitación, Talentos humanos, Recursos materiales (medios deportivos, música y equipos, juegos lúdicos), Teleclases (Programa Únete de la TV, Salud en casa, entre otros diversos), Talentos endógenos, Consejería Popular (Consultas temáticas, ludotecas, biblioteca gráfica, video – clases, Actividades programadas (Talleres, Charlas educativas, Concursos, Conversatorios, Plegables).

Evaluación y Sistematización del Programa físico recreativo.

- ✓ Ejecución de actividades físicas recreativas del programa en correspondencia con los objetivos elaborados por ellas.
- ✓ La evaluación parte de pensamientos, aprendizajes, conocimientos, actitudes asumidas, experiencias a partir del cambio o prácticas adoptadas, formas de actuar y modos de comportamiento.
- ✓ Sistematización sobre las nuevas capacidades formadas (conocimientos, actitudes y prácticas generadas)
- ✓ Seguimiento y control de las actividades que estructuran el programa de Recreación Física desde la comunidad.
- ✓ Seguimiento y control de la participación en las actividades organizadas por diferentes instituciones, líderes comunitarios y organizadores del programa en conjunto con las beneficiarias.
- ✓ Evaluación participativa de la planificación, organización, ejecución y evaluación del programa elaborado por la comunidad desde los diferentes lugares de realización.
- ✓ Auto-evaluación y co - evaluación de los actores sociales sobre el Programa de Recreación Física para la gestión de los procesos de Actividad Física Comunitaria construido por las amas de casa.

La **validación** del programa de Recreación Física y su contribución al conocimiento se constatan a través de la satisfacción de los actores, que gestan, diseñan y generan conocimientos con la elaboración del programa para solucionar el problema identificado en la comunidad, proponer alternativas y tomar decisiones en la construcción del resultado.

Además, se aplica el criterio de usuario a 10 amas de casa por cada bloque de la FMC de la comunidad para un total de 30, representando un muestreo intencional al ser activistas, líderes comunitarios y representantes de la FMC en este contexto, donde el resultado científico alcanzado es sometido a consideración de las amas de casa como beneficiarias del Programa de Recreación física para la gestión de los procesos de

Actividad Física Comunitaria con las amas de casa en la comunidad “Camilo Cienfuegos”.

Para precisar el índice de satisfacción individual y grupal, fue utilizada la técnica IADOV, en la cual se confeccionó un cuestionario. Donde en dependencia de las respuestas a tres preguntas cerradas se hizo una valoración en su interrelación, para así determinar el nivel de satisfacción, a través del reconocido Cuadro Lógico IADOV.

Los resultados a un nivel individual expresan clara satisfacción con el programa de Recreación Física, con un 80% de aprobación, que demuestra la factibilidad de este para las amas de casa.

El índice de satisfacción grupal es de 0,88 en el caso de estudio. Dicho valor muestra satisfacción de las amas de casa por el Programa físico recreativo como medio que contribuye a su desarrollo humano.

Por tanto **queda validado** el Programa físico recreativo para las amas de casa desde que la comunidad se enreda en la identificación de la problemática, reflexiona y actúa diseñándolo contextualmente de acuerdo a la satisfacción de sus necesidades. Confirmando al elaborar este resultado que es también oportuno concebir estrategias educativas para los diferentes grupos en una comunidad determinada.

CONCLUSIONES

De acuerdo al estudio realizado en la comunidad “Camilo Cienfuegos”, en relación a los procesos de Recreación Física Comunitaria para las amas de casa y en correspondencia con los objetivos de la investigación, se muestran las siguientes conclusiones:

- Los fundamentos teórico – metodológicos que sustentan la investigación, posibilitaron que el Programa de Recreación Física se haya elaborado desde el paradigma de desarrollo constructivista y bajo el principio participativo en interacción social, a tiempo que contribuye al desarrollo humano de las amas de casa de la comunidad “Camilo Cienfuegos”.
- El diagnóstico inicial aplicado demostró que las principales dificultades relacionadas con las insuficientes capacidades para la gestión de las féminas,

estaban dadas por la falta de conocimientos, actitudes y prácticas en el proceso de la Recreación Física Comunitaria.

- La práctica sistemática de actividades físicas recreativas desde el Modelo de Gestión Deportiva comunitaria para el Desarrollo Humano Local permite a las amas de casa gestionar su autodesarrollo desde la comunidad y generar conocimientos de forma participativa que les permiten transformar su realidad.
- Las problemáticas existentes en relación a los procesos de Recreación Física Comunitaria se pueden afrontar desde la metodología Investigación-Acción-Participación.
- La caracterización del Proceso de RFC en las amas de casa de la comunidad “Camilo Cienfuegos”, permitió identificar como problema central las insuficientes capacidades para la gestión comunitaria de la Recreación Física de dichas féminas.
- El Programa de Recreación Física construido por las amas de casa desde el Modelo de Gestión Deportiva Comunitaria se estructura en componentes identificados por los actores a partir de su contexto, y tiene presente los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Popular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEDAR. (2008). *Sistema de Información y Conocimientos de la Recreación Física en el Municipio*. Ciudad de La Habana: Mercurio, pp. 12-20.

Duarte, H. (1999 b). *I Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación*. Noviembre, Paipa, Colombia: S/e.

Estévez, Y. (2010). *Actividad Física y Deporte como manifestaciones de la Recreación para el Desarrollo Humano de las mujeres en la circunscripción 64*. Tesis de maestría. Mayabeque, Cuba. Universidad Agraria de La Habana.

INDER. (2004). *Manual Metodológico: Programa Nacional de Recreación Física*. Dirección Nacional de Recreación. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, pp. 5-15.

Martínez, R. (2008). Multimedia: Actividad Física y Desarrollo Local [CD-ROM]. Habana. Certificación de Depósito Legal Facultativo de Obras Protegidas Registro ISBN: 978-959-16-0711-9. Recuperado de: <http://www.infocedar.edu.cu>

Ojeda, R. (2006). *Gestión del Conocimiento en el desarrollo local*. Ciudad de La Habana, Cuba: Félix Valera.

Ojeda, R. y Ramos, A. (2012). *Hoja de ruta hacia un Municipio Inteligente por un Desarrollo Agrario y Rural sostenible*. En: MES. Congreso Internacional de Educación Superior: VIII Taller Internacional "Universidad Ciencia y Tecnología. La Habana, Cuba: Félix Varela, ISBN 978-959-1614-34-6, pp. 345-353.

Priedes, I. (2012). *Programa de actividades recreativas físicas para mujeres en su medio rural, desde un modelo endógeno comunitario*. Tesis de Maestría. San José de las Lajas, Cuba: Universidad Agraria de la Habana, Centro de Estudios Desarrollo Agrario y Rural.

Ramos, A. (2005). *Tiempo Libre y Recreación en el Desarrollo Local*. Ciudad de La Habana: Publicaciones Mercurio.

Ramos, A. (2006). *Modelo Endógeno Comunitario para las actividades físicas*. Mayabeque, Cuba S/e., pp. 5-30.

Ramos, A. (2009). *Apuntes sobre Desarrollo Humano Local*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e., pp. 12-25.

Ramos, A. (2010). *La Planificación de la Recreación Física en el Consejo Popular-Circunscripción-Comunidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural.

Ramos, A., Ojeda R., Peña. M, Artiaga, E. (2013). *La Gestión Deportiva Municipal en Iberoamérica: Historia, Teoría y Práctica*. ISBN: 178-84-94190-50-6. Primera edición Madrid, España: Librerías Deportivas Esteban Sans.

Ramos, A. y Porto, F. (2006). *Diagnóstico Comunitario Rápido de las Actividades Físicas*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, pp. 2-27.

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN LA ATENCIÓN A LAS MANIFESTACIONES ASOCIADAS AL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS

Autores: MSc. Daimarelys Hernández Hernández, daimarelys@unah.edu.cu
MSc. Karla Ramos Ramos
Lic. Iraimís González Fernández
Niriam Elizabeth Sosa Hernández

RESUMEN

La familia constituye un eslabón básico en el desarrollo de la personalidad de sus hijos(as) por la responsabilidad de cumplir con su función educativa máxime en aquellos que presentan manifestaciones asociadas al Trastorno de déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), sin embargo, la presencia de éstas, a su vez, repercute y causa un impacto de manera significativa en la misma, El diagnóstico inicial permitió

detectar carencias en la atención que brinda la familia generadas por insuficiencias en el nivel de orientación al tiempo se genera una serie de conflictos, sentimientos negativos como la autoculpabilidad, frustraciones, ansiedad, depresión, angustia, estrés, aislamiento social, conflictos conyugales y desesperanza en el contexto del hogar. Es por ello que, a partir de la consideración de las necesidades sentidas de las familias se proyecta el objetivo hacia la orientación familiar de niños y niñas con manifestaciones asociadas al TDAH que asisten al Centro de Diagnóstico y Orientación municipal de Güines mediante talleres vivenciales de orientación familiar.

Palabras claves: Orientación familiar, familia, primera infancia, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, talleres

FAMILY ORIENTATION IN CARE OF MANIFESTATIONS ASSOCIATED WITH THE ATTENTION DEFICIT DISORDER WITH HYPERACTIVITY IN CHILDREN AND GIRLS

SUMMARY

The family constitutes a basic link in the development of the personality of their children (as) for the responsibility of fulfilling their maximum educational function in those who present manifestations associated with the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), however, the Their presence, in turn, has a significant impact on it, and the initial diagnosis made it possible to detect deficiencies in the care provided by the family due to inadequacies in the level of orientation at the time a series of conflicts is generated, Negative feelings such as self-conceivability, frustrations, anxiety, depression, anguish, stress, social isolation, marital conflicts and hopelessness in the context of the home. That is why, based on the consideration of the felt needs of families, the objective is projected towards the family orientation of children with manifestations associated with ADHD who attend the Güines Municipal Diagnostic and Guidance Center through experiential orientation workshops family.

Keywords: Family orientation, family, early childhood, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, workshops

INTRODUCCIÓN

La familia es reconocida como la primera institución de la sociedad y su célula fundamental por su importancia en el cumplimiento de la función educativa. La misma está constantemente expuesta a las demandas que impone el desarrollo social y en esas condiciones la realización de su tarea educativa y formación de sus miembros se complejiza, por lo que, analizar los conocimientos, los procedimientos y los recursos para la realización exitosa de esta gestión es una tarea profesional que resulta acertada si se aborda pertinentemente con un enfoque preventivo desde la orientación familiar.

Siguiendo esta perspectiva, es oportuno ofrecer orientación a aquellas que en su seno conviven niños y niñas que presentan manifestaciones asociadas al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), lo que ocasiona a su interior, dificultades en el funcionamiento familiar manifestado en conflictos frecuentes, ansiedad, desesperanza, falta de confianza en las posibilidades de cambio, lo que inciden en el desempeño social de sus miembros mostrado en actitudes de aislamiento y restricción de la vida social.

Algunas de las manifestaciones más comunes a las que se enfrentan a diario estas familias especialmente los padres son: el cambio de actividad frecuente sin finalizar alguna, la dificultad para organizar las tareas, la incapacidad de seguir instrucciones, la dificultad del cumplimiento con las diferentes obligaciones, la muestra de desagrado ante actividades que requieran un esfuerzo mental sostenido y que exijan mayor concentración. También suelen ser niños o niñas olvidadizos, que a menudo interrumpen la actividad de otros y crean conflictos en cualquier entorno situacional.

El estrés es uno de los aspectos que establecen pautas en el rol de los padres. En este sentido Miranda (2017) afirma que en estos padres se percibe. “(...) Más aislamiento social, más deprimidos y agobiados por sus responsabilidades en la educación, sienten más restricciones en su desarrollo personal, menos afectuosos y más críticos en las interacciones, menos satisfacción en su papel de padres (...)” (p.7).

Los estudios realizados en este campo se encuentran dirigidos fundamentalmente al manejo del TDAH en el contexto educativo relacionado con el conocimiento y preparación que poseen los docentes, no siendo así en las familias. Resulta necesario continuar investigando acerca de esta problemática en aras de buscar soluciones prácticas que ayuden a las familias a tratar los conflictos desencadenantes de las conductas de los niños y niñas con manifestaciones asociadas al TDAH, ya sea en el hogar, la institución educativa y la comunidad. Lo descrito hasta el momento condiciona la siguiente interrogante ¿Cómo contribuir a la orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas de la primera infancia que asisten al CDO del municipio de Güines?

Para dar respuesta a la problemática antes mencionada, se declara como **objetivo:** Proponer talleres vivenciales de orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas de la primera infancia que asisten al CDO del municipio de Güines.

Desarrollo

La orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas

La orientación constituye una necesidad presente a lo largo de toda la vida, resulta fundamental en las etapas de formación y desarrollo de la personalidad en aquellos momentos en que a la familia como persona se le hace difícil la toma de decisiones y no se siente debidamente preparada.

Para ello; la orientación familiar es entendida como el conjunto de técnicas y prácticas profesionales dirigidas a fortalecer las capacidades y los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con la finalidad de que éstos resulten sanos, eficaces y capaces de promover el crecimiento personal de cada uno de los miembros de la familia y de sus lazos afectivos y emocionales.

Es un proceso continuo, gradual y progresivo en el establecimiento de determinadas relaciones hogar-institución educativa, que posibilita diagnosticar las problemáticas de la familia y de atenderlas sobre bases objetivas, teniendo en cuenta sus particularidades, con el fin de lograr su preparación para la realización de su labor educativa-formativa

Es una alternativa de la educación sistemática que prepara la familia para el desempeño de sus funciones sobre todo la socializadora y permite coordinar entre las familias y los educadores las acciones educativas necesarias para influir sobre los hijos, son un espacio de reflexión y debate en torno a temas de interés colectivo referentes a la educación de sus hijos y están encaminadas a elevar la preparación de sus padres y estimular su participación activa en su descendencia.

La orientación familiar tiene como propósito orientar, preparar y brindar apoyo a las familias en sentido general y en particular; a los padres identificados como vulnerables.

En el caso específico de la presente investigación está dirigido a aquellas familias que en su seno, conviven con niños o niñas que presentan manifestaciones asociadas al TDAH. Si se tiene en cuenta lo expresado anteriormente, se defienden los criterios acerca del enfoque psicoeducativo de la intervención, ya que este permite atender los diferentes entornos en los que se desenvuelve el niño o niña con dichas manifestaciones, así como a aquellas personas que de forma constante se están relacionando con ellos, dígase padres, entre otros.

En esta misma dirección, y teniendo en cuenta los criterios anteriores, cabe destacarse que no solo el proceso de orientación familiar debe efectuarse cuando el trastorno está propiamente diagnosticado, sino que debe considerarse desde que comienzan a darse sus primeras manifestaciones. De ahí que la orientación como proceso juega un papel determinante, por cuanto se aborda la orientación familiar como el “conjunto de acciones dirigidas a la capacitación de la familia para un desempeño más efectivo en el logro de sus funciones, de forma tal que garantice un crecimiento y desarrollo personal como grupo” (Fernández y Ortega, 2016, p.14).

En tal sentido, autores como Castro, Torres y Guerra (2008) tratan criterios, en correspondencia con la educación de las familias, donde consideran que la misma está encaminada a elevar la preparación, y por consiguiente, las potencialidades educativas de los padres y familiares, mediante la integración de un sistema de acciones mediatizadoras basadas en recomendaciones, sugerencias, consejos, demostraciones e instrucciones dirigidas a ofrecer apoyo emocional, conocimientos y habilidades para estimular el protagonismo y participación consciente en la educación de sus hijos e hijas.

Todo ello contribuiría al éxito de sus relaciones; para lo cual resulta coherente la elaboración de talleres vivenciales de orientación familiar que ofrezcan recursos, procedimientos y herramientas psicológicas mediante acciones en estrecha armonía con el entorno familiar y educativo.

TDAH, definición, origen, manifestaciones desde la primera infancia

Como resultados de la revisión de la literatura, se comprueba que el concepto de TDAH se ha manejado con diversas acepciones a través de los años por autores especialistas

del tema en cuestión. El estudio efectuado por Galiano (2015) acerca de la evolución histórica del TDAH, aborda de manera sintética y precisa los diferentes momentos por los que ha transitado esta entidad diagnóstica.

A partir de reportes médicos comienzan los primeros acercamientos al concepto, con los criterios de Crichton (1798) y Still (1902) este último considerado como el médico inglés que aporta por primera vez datos relacionados con este trastorno. Kant (1920) y Cohen (1930) lo tratan mediante el concepto de impulso orgánico. Por su parte Bradley (1937) y Bowen (1941) lo abordan como síndrome del daño cerebral y lo asocian al tratamiento con derivados de amfetamina. Strauss (1947) y Kephart (1955) lo relacionan con el concepto de "Lesión cerebral mínima".

Como trastorno hiperkinético impulsivo lo abordan Barkley, Laufer, y Denhoff (1950-1957). Chess (1960) lo maneja como "Síndrome del niño hiperactivo". Por su parte Clements y Peters (1962) acuñan el término de "Daño cerebral mínimo", en el que se atribuye la alteración del comportamiento a una lesión del sistema nervioso central.

En relación con lo anterior, es oportuno agregar que paralelamente a esta última posición, el Grupo Internacional de Estudios Neurológicos Infantil de Oxford, sugiere sustituir el término de "daño" por "disfunción"; ya que tienen en cuenta que los resultados de estudios realizados, en función de comprobar la relación entre el daño cerebral y la hiperactividad, demostró que era imposible explicar que los niños y las niñas con hiperactividad tuviesen dichos daños; es decir, los elementos en este sentido eran insuficientes para determinar con certeza la existencia del deterioro orgánico del Sistema Nervioso Central y se comienza a tratar como "Disfunción Cerebral Mínima" (DCM).

Desde entonces hasta los momentos actuales, se continuó produciendo un acercamiento en la conceptualización del trastorno. Se concreta en los sistemas principales de clasificación diagnóstica: Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM), Clasificación internacional de enfermedades (CIE), además de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) los cuales están centrados en el establecimiento de los criterios diagnósticos.

De tal forma el concepto tratado por el DSM ha sufrido distintas modificaciones; por ejemplo el DSM II (1968) lo ve desde la reacción hipercinética de la infancia y la adolescencia. En su tercera edición (1980), se re-asigna el nombre al trastorno bajo el concepto de "desorden por déficit de atención". El DSM-III-R (1987) lo aborda como trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad. Así mismo en el DSM III-R (1987) el déficit atencional sin hiperactividad dejó de considerarse categoría diagnóstica y expone el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por su parte el CIE- 10 (1992) lo designa como trastornos hipercinéticos.

El DSM-IV (1994) y el DSM- IV-TR (2000) introduce como novedad en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad los subtipos siguientes: TDAH con predominio del déficit de atención, TDAH con predominio hiperactivo impulsivo, TDAH tipo combinado. Además se afirma que los primeros síntomas del TDAH aparecen entre los 3 y 4 años de edad por lo que el Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador junto con el Trastorno Disocial y el Trastorno Negativista Desafiante, se incluyen dentro de los trastornos de inicio en la infancia y la adolescencia.

Con respecto a la versión de 1994 (DSM-IV) y, posteriormente, la revisión de esta en 2000, actualmente, el DSM-5 (2013) incluye cambios significativos cualitativos y cuantitativos al concepto, entre los que se pueden citar:

- Desaparece el capítulo específico de "trastornos del niño y del adolescente" ya que se considera que la patología psiquiátrica tiene una continuidad desde la infancia a la edad adulta.
- Se retrasa la edad de aparición para el diagnóstico de TDAH, ahora los síntomas deben aparecer antes de los 12 años, en vez de antes de los 7 años (DSM-5, 2013, p. 2).

En correspondencia, con la idea anterior, se expone una síntesis de las posiciones asumidas por algunos autores que en lo sucesivo se verán citados:

a) Barkley (2002) respecto al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) afirma:

Es un trastorno del cerebro ejecutivo que provoca la incapacidad del niño para inhibir o retrasar sus respuestas, para organizar y controlar su atención, su conducta o sus emociones y para hacer frente a las demandas que se le presentan. (p.37)

b) La autora Clemente (2018) en el artículo “La familia como factor protector en la evolución del TDAH” reconoce la posición asumida por Miranda y Soriano (2010): “El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad de carácter crónico” (p.1).

c) Por otra parte, DSM-5 (2013) define al trastorno de déficit de atención e hiperactividad como: “Un trastorno o desorden neurobiológico que afecta tanto a adultos como a niños que se describe como un patrón persistente o continuo de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que impide las actividades diarias o del desarrollo típico” (p.17).

d) También autores como Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016) afirman que: “El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que se inicia en la infancia y que presenta un patrón persistente de conductas de inatención, sobreactividad motora y/o impulsividad” (p. 2).

Se evidencia la evolución que ha sufrido el concepto de TDAH, así como cada una de estas posiciones constituyen sus antecedentes, lo que evidencia la preocupación por esta entidad diagnóstica que ha trascendido hasta la actualidad siendo para la comunidad científica polémica y controversial.

Resulta pertinente para esta investigación la posición asumida por el DSM-5 (2013) porque se considera ajustada al contexto del objeto de estudio que se investiga; la familia, pues al incorporar como grupo etario a los adultos en este diagnóstico, se infiere que, un porcentaje considerable de niños y niñas con este trastorno pudieron haberlo adquirido de manera hereditaria.

Otra hipótesis está basada en cómo los compromisos a nivel cerebral, tienen un carácter irreversible a partir de los criterios; persistencia y cronicidad lo que repercute en el comportamiento a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo del individuo.

En consecuencia, con las ideas anteriores se puede inferir además que, las manifestaciones que acompañan a este trastorno expresado en modos de actuación conllevan a la presencia de conductas disruptivas en niños y niñas como por ejemplo; dificultad para estar quieto, resistencia antes las normas, dificultad para prestar atención, peleas con compañeros, falta de cooperación, impulsividad, entre otras.

El taller como alternativa desde la orientación familiar; una vía eficaz en la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH

La literatura asegura que en el taller, es importante el grupo, porque es importante cada uno. A participar se aprende participando, y es en este aprender participando, que se descubre la necesidad del otro. Sin el otro, el acto comunicacional no existe. No para adquirir un conocimiento acabado, definitivo, inmodificable, intocable, sino, un conocimiento como medio, camino, instrumento. Cada uno las articula con sus experiencias anteriores. Aunque objetivo común no significa llegar a una respuesta común, taller es respeto a diferentes opiniones.

En este sentido es importante retomar criterios relacionados acerca de taller como modalidad para la orientación familiar. Autores como Arés (1997); Bermúdez (2002) y Barrios (2003) refieren que estos posibilitan desde la reflexión grupal, con predominio del carácter cooperativo y participativo el desarrollo individual de los sujetos implicados en tanto se promueve cambios en los modos de actuación a partir de lo aprendido en las dinámicas que se realizan, en las que prevalece la relación entre lo afectivo y lo cognitivo por la implicación emocional que se logra en el proceso.

Lo grupal será el lugar óptimo para el enriquecimiento, ya que en el grupo se va a producir la situación en la que se va a vivir, reflexionar, experimentar vivencias, recordar, construir o soñar para lograr el fin deseado en virtud de algún cambio (Barrios,2003, p.32).

En los sustentos teóricos, se revelan características generales del taller entre las que se destacan:

- La importancia de la experiencia individual
- El trabajo en pequeños grupos

- La reflexión colectiva
- La vinculación de la teoría con la práctica y la investigación, en el análisis y discusión de los problemas, sus causas, consecuencias y alternativas de solución, con el objetivo de enriquecer la propia práctica
- El rol de los moderadores, quienes deben convertirse en facilitadores, al orientar y conducir la actividad, en función de la participación y solución colectiva de los problemas en debate.

La selección y empleo de esta alternativa concebida para llevar a cabo la orientación familiar posibilita la búsqueda de soluciones desde la colectividad, desde las necesidades sentidas de sus miembros, en particular; se considera acertada y oportuna su selección en aras de favorecer la atención que se le brinda por parte de las familias a los niños y niñas que manifiestan signos de alertas asociados al TDAH.

Elaboración de talleres vivenciales de orientación familiar que contribuyan a la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas de la primera infancia que asisten al Centro de Diagnóstico y Orientación

En la orientación familiar, se requiere que prevalezca en los sujetos la necesidad sentida de cambio y estar dispuesto a cambiar algo de sí mismo (...). La orientación familiar consiste en la ayuda proporcionada a los miembros del grupo familiar para promover el desarrollo grupal y personal. (Ibarra, 2008)

En la elaboración de la propuesta, se utilizaron los métodos de la modelación y el sistémico-estructural para reproducir la realidad objeto de estudio de manera simplificada, en función de describir las nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio que se concretan en la propuesta de talleres, los cuales se rigen por un enfoque sistémico en su estructura y funcionamiento, en el que se establecen las relaciones entre el todo y sus partes para propiciar el fin propuesto: orientar a las familias para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas de la primera infancia que asisten al Centro de Diagnóstico y Orientación.

A tono con los argumentos anteriores, los talleres vivenciales dirigidos a la orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas se caracterizan por ser:

Participativo: debido a que en su elaboración participa de modo activo y colaborativo el grupo de investigación implicado, con el propósito de propiciar el cambio, por lo que los participantes son beneficiarios del mismo.

Objetivo: toma en cuenta los resultados del diagnóstico de la situación problemática de partida, así como la línea base, lo que permite el diseño de la propuesta de manera consensuada.

Flexible: esta característica respalda que, la propuesta puede ser ajustada y reajustada, a partir de las propias necesidades de los sujetos que intervienen en el proceso o en las identificadas durante su implementación, además se ajusta a la forma de realización y duración de la misma.

Innovador: porque pretende potenciar las vías de orientación a la familia con un carácter novedoso, transformador, activo desde lo grupal y colaborativo dirigido a ofrecer una adecuada atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas.

Contextualizado: se expresa en la necesidad de fortalecer la orientación a las familias que conviven con niños y niñas con manifestaciones asociadas al TDAH que asisten al Centro de Diagnóstico y Orientación.

Los **talleres vivenciales** de orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas se fundamentan esencialmente en el respeto a la familia como unidad de análisis y de orientación: es decir, se respetan sus criterios y puntos de vista, desde las sugerencias de todos, la vinculación, familia - centro educativo presupone una doble proyección:

La familia como agente socializador, se proyecta al centro para demandar la necesidad de ayuda y ofrecer información, así como disposición en la búsqueda de una solución posible a partir de sus posibilidades y responsabilidades. A su vez el centro educativo se proyecta hacia la familia para conocer sus demandas y necesidades, las condiciones

reales de la vida de sus hijos e hijas, para así orientar a los padres (familiares) con el propósito de transformar actitudes, comportamientos lo que propicia la continuidad de la tarea educativa en el hogar.

Estructura y tema de los talleres vivenciales: Los talleres son dosificados en siete sesiones, todos con una duración de 1 hora. En cada taller se abordan temáticas relacionadas con la orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas.

Cada taller vivencial está estructurado por: tema, objetivo, materiales, contenido, INTRODUCCIÓN (posibilita la motivación inicial a través de un ambiente de confianza e implicación que se facilita con la utilización de técnicas de presentación, recordando siempre mediante la misma lo tratado en el taller vivencial anterior), desarrollo (es el momento fundamental en el que el grupo de investigadores realiza las actividades que permiten profundizar en los contenidos que se trabajan en los talleres vivenciales, siguiendo los procedimientos que se relacionan con la presentación del tema, la reflexión por el grupo y la devolución al plenario), conclusiones (permite resumir o sintetizar lo que se realiza en la sesión dando salida al procedimiento de cierre y evaluación (mediante técnicas participativas donde los implicados exponen criterios sobre cada taller vivencial)).

Tabla 1

Componentes esenciales de los talleres vivenciales dirigidos a la orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas

No	Tema	Objetivo	Contenido
1	Encuadre	Propiciar la familiarización y un clima favorable que facilite la participación grupal de los participantes a partir de sus expectativas y necesidades relacionadas con la orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas	Se retoma los elementos tratados en los talleres participativos de identificación de problemas, discusión y diseño de la vía de solución relacionado con esta modalidad.

		al TDAH en niños y niñas.	
2	Hablemos del TDAH y entendámonos.	Debatir sobre los sustentos teóricos del TDAH para una mejor comprensión.	Definición de TDAH, posibles causas, síntomas fundamentales, características asociadas, tipos, comorbilidad, prevalencia
3	Mi hijo e hija con manifestaciones asociadas al TDAH	Reflexionar en torno a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas desde diferentes contextos.	Características que distinguen las manifestaciones asociadas al TDAH en cuanto a Inatención, Hiperactividad e Impulsividad
4	S.O.S. ¿Cómo ayudar a mi hijo o hija con manifestaciones asociadas al TDAH?	Propiciar algunas líneas de reflexión acerca de los modelos explicativos y tratamientos del TDAH que permitan a las familias brindar una adecuada atención.	Modelos explicativos y tratamientos del TDAH
5	La comunicación afectiva, piedra angular en la relación familiar ante la presencia de manifestaciones asociadas al TDAH	Entrenar a las familias en el dominio de habilidades para la comunicación afectiva desde el lenguaje adecuado para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH.	La comunicación. Principios básicos de una buena comunicación entre padre e hijo. Lenguaje a utilizar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH
6	Autoestima positiva; generadora de calidad de vida para nuestros hijos e hijas con manifestaciones asociadas al TDAH	Reflexionar acerca de la importancia de la autoestima y su influencia en la calidad de vida para sus hijos e hijas con manifestaciones asociadas al TDAH.	Importancia de la autoestima y su influencia en la calidad de vida para sus hijos e hijas con manifestaciones asociadas al TDAH.
7	¿Promueves sentimientos afectivos en tu hijo e hija con manifestaciones asociadas al TDAH?, nos dejamos vencer o	Reflexionar sobre los aspectos relacionados con la esfera afectiva, así como de la necesidad del apego familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en sus hijos e	Aspectos de la esfera afectiva. La necesidad del apego familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en sus hijos e hijas

	nos convencemos para promover el cambio? Reflexionemos.	hijas.	
8	Binomio necesario; Familia y el centro educativo unidas en una misma dirección	Debatir acerca de la necesidad del trabajo mancomunado entre la familia y el centro educativo para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en sus hijos e hijas.	El papel de la familia y del centro educativo para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en sus hijos e hijas

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra un ejemplo de unos de los talleres vivenciales propuestos anteriormente, para ello se toma el número tres, este se centra en lograr la reflexión por parte de los participantes fundamentalmente las familias (padres) en torno a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas desde diferentes contextos, en donde tienen en cuenta las vivencias obtenidas de las conductas manifestadas de su hijos e hijas, lo que posibilita una mejor comprensión.

Taller vivencial 3

Temática: “Mi hijo e hija con manifestaciones asociadas al TDAH”

Objetivo: Reflexionar en torno a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas desde diferentes contextos.

Materiales: Hojas, plumones, tarjetas, papelógrafos, ordenadores u otros medios audiovisuales, Manual “Juntos podemos lograrlo”

Contenido: Características que distinguen las manifestaciones asociadas al TDAH en cuanto a la inatención, hiperactividad e impulsividad

INTRODUCCIÓN: Se da la bienvenida a los participantes por parte de la coordinadora, se realiza un recordatorio del tema anterior y los invita a realizar la Técnica participativa: “El detalle que faltaba”.

Se dividen los participantes en parejas y se le pide a cada uno que observe al otro detenidamente, posteriormente se viran de espalda y varían el estado inicial, al

encontrarse nuevamente deben identificar los cambios que se produjeron (Ej. cambiar el reloj de mano, quitarse los aretes, soltarse el pelo etc.).

Posteriormente, un miembro de cada pareja escribirá en los papelógrafos aquellas características que distinguen a sus hijos e hijas con manifestaciones asociadas al TDAH según se aprecien en los diferentes contextos desde la experiencia vivencial teniendo en cuenta cómo se expresan en ellos los elementos siguientes: Inatención, Hiperactividad e Impulsividad. Se les invita a los participantes que expresen sus conocimientos con respecto a las características que los distinguen al considerar lo escrito anteriormente. (Listado de ideas generadas en la discusión).

Desarrollo:

En este momento se realiza la Técnica Participativa “Los animales” para ello se colocan en la pared tres cartulinas con la ilustración de un animal y debajo, sus cualidades más relevantes, cada participante según sus características y preferencias se identificará con uno de ellos, de esta manera se forman tres equipos:

Abeja (laboriosidad, tenacidad), **caballo** (fuerza, rapidez, decisión) y **lechuza** (inteligencia y tranquilidad).



Cada equipo debe reflexionar acerca de las características de sus hijos e hijas en diferentes contextos con el apoyo del manual “Juntos podemos lograrlo”, a través de él pueden esclarecer las características que distinguen este trastorno las cuales logran manifestarse en diferentes entornos y de este modo, comprender sus realidades además de establecer la correspondencia o no con la actividad del inicio del taller vivencial.

Conclusiones

Sistematización de los aspectos esenciales a través de una palabra relacionada con el tema tratado y que comience con la letra correspondiente en la palabra **CARACTERIZAR** de forma vertical.

Conocer-Aproximarse-Reflexionar-Ayudar-Comprender-Trastorno-Explicar-Rectificar-Intervenir- Zona de confort- Acompañar- Resolver.

Evaluación:

Técnica participativa: “Completamiento de frases”:

Recoger la opinión de cada integrante del taller vivencial en relación con el trabajo realizado.

Aprendí_____

Ya sabía_____.

Me gustó_____.

Me gustaría saber más acerca de _____.

Una pregunta que todavía tengo_____.

En cada taller vivencial, se debe promover la concientización de los procesos y resultados del aprendizaje que se desarrollan en cada uno de los participantes y en el grupo de forma general. Sistematizar los aspectos esenciales y comunes para el grupo, a partir de las siguientes categorías de análisis: conceptos claves, aprendizajes previos, nuevos aprendizajes y nuevas necesidades de aprendizajes. La forma de organización que se adopta es grupal, en la que se construye colectivamente el conocimiento a partir del aprendizaje colaborativo, donde todos los participantes aportan diferentes ideas y se producen nuevos saberes.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica permitió la contextualización del concepto TDAH y la información de un grupo de exigencias a tener en cuenta para el proceso de orientación familiar dirigido a la atención de las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas de la primera infancia mediante el empleo de talleres vivenciales.

La implicación práctica se concreta en la propuesta de talleres vivenciales dirigidos a la orientación familiar para la atención a las manifestaciones asociadas al TDAH en niños y niñas de la primera infancia. A su vez, se distinguen por su carácter participativo,

objetivo, flexible, innovador y contextualizado con la participación activa del grupo de investigación con el propósito de promover el cambio.

Con su implementación, se obtiene que el nivel de satisfacción que posee el grupo de investigación, en especial las familias sea alto. Además, se infiere que la propuesta es válida y responde a las necesidades demandadas por las familias.

Bibliografía

American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Text revision (4th. Ed.). Barcelona, España: Masson.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. Estados Unidos, Washington: American Psychiatric Association.

Arco, J. L., Fernández, F. D. e Hinojo, F. J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16 (3), 408-414.

Artigas, E. (2013). *Programa de capacitación para la participación activa de los actores locales*. Tesis de Maestría. Cuba.

Barkley, R. A. (2002). Psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorders in children. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63, (3), pp.36-43.

Barkley, R.A. (1987). *Defiant children: A clinicians manual for assessment and parent training*. New York: Guilford.

Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve L. A. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997-2008. *Pediatrics*, (127), pp. 1034-1042.

Campistrous, L y Rizo, C (2003). *Indicadores e investigación educativa*. En L. Campistrous. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Desafíos y polémicas actuales. La Habana, Cuba. Editorial Félix Varela. DOI: 0143034305052913.

Castros, P.L., Torres, M., Guerra, S. (2008). *El maestro y la familia del niño discapacitado*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. (2013). *Artículo 8181 Professional Place–Suite 150--Landover*, MD 20785. Recuperado de: <http://www.CHADD.org.com>.

Clemente, A. (2018). La familia como factor protector en la evolución del TDAH. Recuperado de: <https://www.isep.es/actualidad-educacion/la-familia-evolucion-tdah>.

Fernández, I. L., Ortega, F. O. (2016). *Diagnóstico psicopedagógico de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.

Galiano, M. C. (2015). *Aspectos Históricos. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. La Habana, Cuba.

Google (2019). *Manual. Definición*. Recuperado de: <https://definicion.mx/manual>

Ibarra, L.M. (2008). *Educación en la escuela, educación en la familia ¿Realidad o Utopía?* La Habana: Ciencias Médicas.

Márquez, M. L. y Capote, C. (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar. *Intervención Psicosocial*, 10 (2), 185-198.

Martínez, M., Fariñas, G., Chávez, J.A., Ruiz, A., Pérez, L., Castellanos, B.,...Hernández, H. (2006). *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales*. Ciudad de La Habana: Ciencias Médicas.

Miranda, A. (2017). *Familia TDAH. Una visión actual*. En: V Simposio de actualización. *TDAH: Estado actual. Perspectivas futuras*. Valencia: Catedrática de Psicología de Desarrollo/Educación.

Pascual, I. (2008). *Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Madrid. Recuperado de: <http://www.aeped.es/protocolos>

Pennington, B. (2001). Executive functions and developmental psychology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.37, pp.183-209.

Pérez, M.A. (SF). *La Investigación Acción Participativa (I.A.P)* [en línea]. USA. Recuperado de: <<https://www.monografias.com/trabajos89/investigacion-accionparticipativa/investigacion-accion-participativa.zip>> [Consulta: 29 marzo 2019].

Prevalencia estadística del TDAH. (2003-2011). Key Findings: Trends in the Parent-Report of Health Care Provider-Diagnosis and Medication Treatment for ADHD: *Los CDC (Centers for Disease Control and Prevention en English)*. Recuperado de: <http://www.help4adhd.org/es/about/statistics.com>.

Ramírez, I. (2002). *El trabajo social familiar*. Madrid, Cuba: Universidad Complutense.

Rangel, J. F. (2014). El trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA/H) y la violencia: Revisión de la bibliografía. *Salud mental*, Vol. 37 (1), p. 20.

Rodríguez, G., Jil, J. y García, E. (2006). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ciudad de La Habana: Félix Varela.

Sánchez, C. (2017). *Prevalencia del trastorno por déficit*. Trabajo Fin de Grado Medicina. Valladolid.

Soroa, M., Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2016). Conocimiento de los docentes sobre el TDAH: relevancia de la formación. *Revista de Psicodidáctica*, Vol.21 (2), pp.205-226.

Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.

Verdugo, M. A. (2003). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental del 2002*. España: Siglo Cero.

West, J., Taylor, M., Houghton, S., y Hudma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents knowledge and beliefs about attention- deficit/ hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology International*. Vol. 26 (2), 192-208. Doi: 10.1177.

LA PAZ COMO VALOR HUMANO

Autor: MSc. Fernando Díaz González, fernando@unah.edu.cu

Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

RESUMEN

La presente investigación se dirige al estudio de la educación para la paz como valor humano. Se sustenta sobre la base de criterios científicos actuales relacionados directamente con el proceso de educación en valores y para ello se utilizaron de forma combinada diferentes métodos teóricos y empíricos, que propiciaron el diagnóstico del problema investigado, a partir de las dificultades presentadas por los profesores, por lo que el contenido de cultura de paz se aborda como un valor que necesita ser abordado desde las asignaturas de marxismo como un eje transversal que propicie vivencias perdurables en los estudiantes. Se evidenciaron resultados favorables en los profesores de marxismo con la valoración por parte de estos de los elementos de educación para la paz, al lograr en ellos muestras de amor y tolerancia y humildad, respeto a la inclusión de género, razas y creencias y muestras de justicia.

Palabras claves: equilibrio, justicia, amor, tolerancia

THE PEACE COMO HUMAN VALUE

SUMMARY:

The present investigation goes to the study of the education for the peace like human value. It is sustained directly on the base of related current scientific approaches with the education process in values and for they were used it in way combined different theoretical and empiric methods that it propitiated the diagnosis of the investigated problem, starting from the difficulties presented by the professors, for what the content of culture of peace is approached as a value that he/she needs to be approached from the subjects of Marxism like a traverse axis. Favorable results were evidenced in the professors of Marxism with the valuation on the part of these of the education elements for the peace, when achieving in them samples of love and tolerance and humility, respect to the gender inclusion, races and beliefs and samples of justice.

Keywords: balance, justice, love, tolerance

INTRODUCCIÓN

El autor parte del criterio de asumir la paz como valor humano. Los valores humanos deben ser entendidos a partir de criterios filosóficos, sociológicos y psicológicos que conducen a una comprensión pedagógica de este concepto. Por lo tanto, el objetivo el

objetivo de la presente investigación es la relación que existe entre los valores y la Educación para la Paz.

Primero las personas establecen relaciones con el medio natural y social en que se desenvuelven. A través de su actividad productiva, intelectual, artística, deportiva u otra se ponen en contacto con objetos materiales o ideales: productos tangibles, cualidades de la personalidad, concepciones, sentimientos y muchos otros. En este proceso y en permanente comunicación social, surgen en el ser humano necesidades materiales y espirituales, que, al concretarse en objetos que las satisfacen, convierten a estos en valores. Consejo de Paz y Seguridad (2015)

Por tanto, los valores humanos pueden identificarse con cualquier objeto material o espiritual que, al satisfacer una necesidad humana, se interiorizan por cada individuo, a partir de elementos cognoscitivos y afectivos, a través de su propia experiencia vital y bajo la influencia de determinado contexto histórico - social: esto da un sentido personal a las significaciones del mundo exterior a el sujeto. Rodríguez (2012)

DESARROLLO

Algunas implicaciones del concepto de paz en la educación

En consecuencia la educación relativa a la paz es un acto pedagógico que supone un conjunto armonioso y una reflexión madura sobre los objetivos cognitivos, operacionales (procedimentales) y afectivos destinada a favorecer:

- ✚ El acceso a las distintas fuentes de información sobre cómo construir la paz a través de la concienciación y sensibilización sobre las problemáticas mundiales;
- ✚ La adquisición de los conocimientos necesarios para desarrollar- a través de métodos pedagógicos activos y coherentes- un juicio crítico que ilumine tanto el análisis como la acción en relación con los obstáculos que dificultan la construcción de la paz;
- ✚ La construcción colectiva de valores y comportamientos que guíen como personas y como miembros de una comunidad a buscar estrategias alternativas cara a los problemas de la paz.

Adicionalmente, dependiendo del concepto de paz que adoptemos, así resultará un modelo más o menos acertado de educación para la paz. Es evidente que esta educación no puede reducirse a la mera transmisión de aquellos contenidos relativos a la paz, sino que desde una dimensión global debe repercutir en todo el currículo entendido este como todo aquello que el medio ofrece a los individuos como posibilidad de aprender tanto en el seno de las instituciones educativas como fuera de ellas. Viciado y Martínez (2009).

En este sentido, la educación debe ser sostenida por algunos principios esenciales:

- ✚ Enseñar y aprender a resolver los conflictos de forma no violenta como estrategia para prevenir la violencia y hacer de nuestras relaciones humanas una fuente de enriquecimiento personal puesto al servicio de la comunidad, especialmente de los más vulnerables.
- ✚ Aprender unos valores, verdaderamente significativos, contruidos colectivamente, como elemento esencial de un aprendizaje ciudadano que durante toda la vida potencie, a través de una democracia cada vez más participativa e igualitaria, la responsabilidad solidaria con las generaciones presente y futuras.
- ✚ Ser un aprendizaje orientado a la acción en distintos ámbitos para conseguir que ese ideal compartido de paz, como justicia y equidad, constituya un verdadero y permanente proceso a través del cual son menos los miembros de la sociedad a quienes se niega el ejercicio y disfrute de los derechos humanos.

Hecha las consideraciones anteriores puede establecerse, los componentes de un programa de educación para la paz que se articula alrededor de los siguientes ámbitos:

- ✚ La educación para la regulación pacífica de los conflictos.

Dicha educación debe atender no sólo la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias de regulación de aquellos conflictos que se dan en el interior de las instituciones educativas, sino favorecer espacios de participación y diálogo en nuestras relaciones sociales para enfrentar adecuadamente los desafíos como ciudadanos. Viciado y Martínez (2009)

Cultura de paz y educación: implicaciones mutuas

De igual manera la educación constituye sin lugar a dudas el instrumento más valioso para construir la Cultura de Paz, pero a su vez, los valores que esta inspira deben constituir los fines y los contenidos básicos de tal educación. Si la construcción de la cultura de paz a través de ese "conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida" constituye la clave del potencial creador de la ciudadanía mundial, la educación es la herramienta que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial, y al mismo tiempo orientarlo adecuadamente para alcanzar las aspiraciones pacíficas de la comunidad internacional. Castro (1973).

En tal sentido Cultura de Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita- desde su perspectiva ética- la construcción de modelos y significados culturales nuevos. Rodríguez (2012).

En consecuencia la definición de Cultura de Paz establece el modo y los niveles de análisis de las relaciones entre la educación y la cultura, incluyendo la dimensión cultural de un modelo de desarrollo que debe ser compatible tanto con el derecho humano a la paz como con el derecho a un desarrollo humano sostenible. Esta relación señala no sólo las finalidades de la educación sino las metas de la sociedad. Rodríguez (2012).

Debido a esto se desprende que una adecuada comprensión de los valores humanos tiene suma importancia para educadores, pues permite identificar cuáles son aquellos fenómenos que inducen y sostienen la actividad de sus estudiantes, lo cual da la posibilidad de conocerlos como personas para establecer con ellos una adecuada comunicación y dar un tratamiento individualizado y no sólo grupal al proceso docente educativo. Asimismo da la posibilidad de crear un sistema de influencias educativas apoyadas en las necesidades de los estudiantes, de acuerdo con la edad de los mismos como grupo y con las características personales de cada uno Rodrigo y Campo (2011).

CONCLUSIONES

Por lo tanto es necesario recuperar a la universidad como un espacio de socialización, un espacio educativo que permita planificar, dirigir hacia el modelo de sociedad socialista.

Para concluir, se debe trabajar por un proceso educativo que signifique contribuir a la desaparición de la pobreza, o aprender a considerar el conflicto como un vehículo de cambio si sabemos resolverlo sin recurrir a la violencia, supone integrar al estudiantado en un proceso de transformación de la sociedad hacia mayores cuotas de justicia y solidaridad. Este, es el compromiso de la educación para la paz.

Para ello necesitamos de herramientas eficaces que superen la clase magistral distante y unidireccional. Utilizar los recursos a nuestro alcance hacia este modelo de sociedad socialista: ¿Cuál es la mejor actitud que puedo mostrar hacia mis estudiantes? ¿Qué contenidos debo y puedo trabajar? ¿Cuáles son las metodologías más eficaces en pro de los objetivos con que el proyecto educativo nos compromete?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrego, M G. (2010). *La situación de la educación para la paz en México en la actualidad*. Espacios Públicos, Vol. 13(27), pp. 149-164. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>. Consultado el 8 de junio de 2016.

Castro, F. (1973). *Discurso pronunciado en el acto central en conmemoración del XX Aniversario del ataque al Cuartel Moncada*. Santiago de Cuba. 26 de julio de 1973. Recuperado de: <http://www.cubasocialista.cu/Fidel20.html>. Consultado el 8 de junio de 2016.

Chergui, S. (2015), *Extracto del discurso de apertura del ejercicio en el terreno de la Fuerza Africana Permanente*. Recuperado de:

Comunicado del Consejo de Paz y de Seguridad de la UA. 10 de marzo del 2011. Recuperado de: <http://www.peaceau.org/uploads/communique-libya-eng.pdf>

Consejo de Paz y Seguridad (2015). *Reunión 565. Punto 11 del comunicado del 17 de diciembre. PSC/PR/COMM.(DLXV)*. Recuperado de: <http://www.peaceau.org/en/article/communique-of-the-565th-meeting-of-the-psc-on-the-situation-in-burundi>.

Ministerio de la Educación Superior (2018). *Resolución Ministerial 02/2018 Reglamento Metodológico de Trabajo Docente Metodológico en Educación Superior*. La Habana, Cuba: Ministerio de la Educación Superior

Ping, J. (2015). Transcripción de la intervención en el Parlamento Panafricano, a partir del minuto 2'54". Recuperado de: http://www.dailymotion.com/video/xq6y5w_discours-jean-ping-partie-1-2_news. [Acceso el 20 de diciembre del 2015].

Rodríguez, Z. (2012). *Estrategia pedagógica dirigida a la preparación de los profesores de la asignatura de Informática de secundaria básica para el desarrollo de la educación para la paz y los derechos humanos*. VII Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias. La Habana: Ministerio de Educación.

The Wall Street Journal (2015), "Islamic State Tightens Grip on Libyan Stronghold of Sirte". Disponible: <http://www.wsj.com/articles/islamic-state-entrenches-in-sirte-libya-1448798153>

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO EN FORMACIÓN

Autoras: MSc. Gelkis Manrique Lamar, gelkis@unah.edu.cu
Mydoris Santana Núñez

Universidad Agraria de la Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"

RESUMEN

El trabajo centra su atención en un problema de la sociedad cubana actual, el cual afecta las Ciencias Pedagógicas en las últimas décadas, el tratamiento a la educación ambiental en la preparación del maestro, parte del reto de la formación de profesionales de la educación en un tema que garantiza la continuidad de la vida en el planeta y que parte de la necesidad de preparar a las futuras generaciones en la protección de la existencia en la Tierra. La universidad en la carrera Educación Primaria, tiene como reto impartir asignaturas como Educación Ambiental, como parte del currículo base y optativa, esta asignatura se nutre actividades extensionistas como la Tarea Vida en municipios costeros, atención a Áreas Protegidas, Círculos de Interés, divulgación de acciones en radio y televisoras locales, actividades investigativas, entre otras, en interés del desarrollo territorial y nacional. Este trabajo se traza como objetivo: Valorar la importancia del tratamiento de la Educación Ambiental en la preparación de maestros primarios en formación, en función del desarrollo de las Ciencias Pedagógicas en el contexto cubano. Para el logro del objetivo propuesto, se asume el método dialéctico materialista, como método filosófico general que aporta la concepción teórica del trabajo, la metodología, con un enfoque sistémico integral que permite caracterizar el objeto de estudio en todas sus manifestaciones. La investigación teórica está sustentada en fundamentos de las Ciencias Pedagógicas, con basamento psicopedagógicos y sociológicos, filosóficos, jurídicos, ambientalistas.

Palabras claves: educación ambiental, maestro en formación, ciencia, tecnología y sociedad

THE ENVIRONMENTAL EDUCATION OF THE PREPARATION THE TEACHER IN FORMATION

SUMMARY

The work of centers its attention in a problem of the current Cuban society, which affects the Pedagogic Sciences in the last decades, the treatment to the environmental education in the teacher's preparation, portions of the challenge of the formation of professionals of the education in a topic that it guarantees the continuity of the life in the planet and that it leaves of the necessity of preparing to the future generations in the protection of the existence in the Earth. The university in the career Primary Education, has like challenge to impart subjects like Environmental Education, like part of the curriculum bases and optional, this subject is nurtured activities like the Task Life in coastal municipalities, attention to Protected Areas, Circles of Interest, popularization of actions in radio and investigative activities, among other, on behalf of the territorial and national development. This work is traced as objective: To value the importance of the treatment of the Environmental Education in the preparation of primary teachers in formation, in function of the development of the Pedagogic Sciences in the Cuban context. For the achievement of the proposed objective, the materialistic dialectical method is assumed, as general philosophical method that contributes the theoretical conception of the work, the methodology, with an integral systemic focus that allows characterizing the study object in all its manifestations. The theoretical investigation is sustained in foundations of the Pedagogic Sciences, with basement psicopedagogical and sociological, philosophical, juridical, environmentalists.

Keywords: environmental education, teacher in formation, science, technology and society

INTRODUCCIÓN

Es palpable el deterioro que sufre nuestro planeta, el hombre enfrenta este reto socioeconómico y medioambiental, con urgencia toma medidas para frenar la desertificación, la erosión, la pérdida de la biodiversidad, la sequía, la hambruna, entre otros, teniendo en cuenta criterios de equidad, desarrollo y sostenibilidad.

A nivel mundial, se observan movimientos a favor del cuidado y protección del medio ambiente. La naturaleza muestra su gran inestabilidad, las transformaciones más importantes que sufre el planeta parten de la mano del hombre, donde muchos muestran su indiferencia ante acciones que lo menoscaban, uno de los problemas al que nos enfrentamos como especie es la ignorancia, la falta de educación ambiental que demuestra el hombre cuando daña el medio en que vive. La creciente destrucción del medio ambiente se manifiesta hace décadas y se agudiza, esto adquiere un carácter global, a partir de la segunda mitad del siglo XX fundamentalmente por la influencia del hombre el cual ha hecho uso irracional de la ciencia, la tecnología y los recursos naturales.

El afán de enriquecimiento de algunos gobiernos, las guerras, la sobrepoblación, las migraciones, el uso irracional de los suelos, la utilización de productos químicos como fertilizantes, pesticidas, plaguicidas, el maltrato a las dunas, salinización, entre otros factores, son responsables del deterioro ambiental. En Cuba están presentes: la degradación de los suelos, salinización, sequía, la pérdida de la biodiversidad y otros. Es necesario formar a las nuevas generaciones de cubanos para que puedan preservar el medio ambiente, esto se logra cuando las nuevas generaciones estén preparadas para amar y cuidar la vida que los rodea, en este proceso la labor del maestro es de gran importancia, pero hay que prepararlos para afrontar ese desafío

En Cuba a pesar de décadas de asedio económico, no se descuida la formación de maestros, los cuales son garantes del futuro de nuestro país, tributan al desarrollo de la cultura general integral de nuestro pueblo y sirven de base a las transformaciones educacionales. Los maestros en formación reciben en el currículo base y en asignaturas optativas contenidos que preparan para enfrentar la educación ambiental en su labor y en su vida.

Los Centros Universitarios Municipales (CUM), entre sus tareas contribuyen en la preparación en educación ambiental de los estudiantes de carreras pedagógicas con la interacción de los contenidos que tributan a este tratamiento en asignaturas del currículo base como Geografía de Cuba, Defensa Nacional, Didáctica del Estudio de la Naturaleza, Fundamentos de las Ciencias Naturales, Seguridad Nacional.

En ellas, se trabaja este contenido de forma general en algunas temáticas, reciben además como asignatura optativa Educación Ambiental, asignatura que posee 14 horas clases para los grupos que cursan la carrera en 4 años y 17 horas clases para los grupos que la cursan en 5 años, los cuales no son suficientes para formar una adecuada Educación Ambiental, lo que necesita un tratamiento concatenado de disciplinas, asignaturas, del trabajo de extensión universitaria, de la preparación de los tutores, entre otros.

Resultan insuficientes las actividades de extensión universitarias que realizan sobre el tema que se investiga, la atención de los tutores en los centros donde realizan sus prácticas pedagógicas, en la participación de los docentes en formación en la Tarea

Vida, en el trabajo en Círculos de Interés sobre Cultura Ambiental, aspectos que lo contraponen con el estado deseado.

Las pesquisas teóricas y el procesamiento de los resultados de los diferentes investigadores estudiados, así como el análisis que realizó la autora en relación con el tratamiento a la Educación Ambiental en la preparación de maestros en formación, permiten precisar la contradicción que se manifiesta entre el conocimiento de la importancia de la educación ambiental en la preparación del maestro en formación y las dificultades en sus prácticas pedagógicas sobre el tema en actividades extensionistas.

En otras actividades en sus prácticas, en las pocas horas clases que posee la asignatura como optativa, lo que les permite optar o no por recibirla, por ello se traza como objetivo del trabajo: Valorar la importancia del tratamiento de la Educación Ambiental en la preparación de maestros primarios en formación, en función del desarrollo de las Ciencias Pedagógicas en el contexto cubano

La investigación teórica está sustentada en fundamentos de las Ciencias Pedagógicas, con basamento psicopedagógicos y sociológicos, filosóficos, jurídicos, ambientalistas.

Como referentes básicos del trabajo, en el proceso investigativo se utilizaron indagaciones teóricas y empíricas, las cuales permiten interpretar de forma conceptual los resultados de diversos investigadores para llegar a la esencia del fenómeno objeto de estudio, entre los que se encuentran: estudio documental, el cual posibilitó la obtención de información de carácter científico en documentos que sustentan el trabajo de formación docente, Educación Ambiental, resoluciones y documentos que los norman.

En el trabajo, se utilizó el método histórico lógico permitió caracterizar el desarrollo histórico de la preparación de maestro en formación en Educación Ambiental, el método analítico sintético contribuyó a la determinación de los presupuestos teóricos esenciales que sustentan la Educación Ambiental y la formación de maestros. Los métodos empíricos empleados fueron las entrevistas a maestros en formación, funcionarios educacionales, profesores universitarios

Desarrollo

La educación ambiental implica la sensibilidad hacia los problemas que afectan el medio ambiente, desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades, la formación en valores y las actitudes para resolver estos problemas.

En Cuba, existe una política sobre el medio ambiente bien definida en los documentos del Partido Comunista de Cuba y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) en correspondencia con los documentos rectores de las actividades dirigidas a los organismos e instituciones del Estado Cubano, en la Constitución de la República de Cuba, aprobada por los cubanos en 2019.

En el Capítulo IV, Deberes, Artículo 90: Son deberes de los ciudadanos cubanos, además de los otros establecidos en esta Constitución y las leyes: j) proteger los recursos naturales, la flora, la fauna y velar por la conservación del medio ambiente

Se analiza, además, en el Capítulo II Relaciones Internacionales, Artículo 16: La República de Cuba, basa sus relaciones internacionales en el ejercicio de su soberanía, y los principios antiimperialista, e internacionalista en función de los intereses del pueblo y en consecuencia: f) promueve la protección y conservación del medio ambiente, el enfrentamiento al cambio climático, que amenaza la sobrevivencia de la especie humana.

En el Título III, Fundamentos de la política educacional, científica y cultural, Artículo 32. El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, las ciencias... en todas sus manifestaciones.

La autora en correspondencia con los artículos de la Constitución valora la importancia de la educación ambiental por su implicación en la formación de las nuevas generaciones de cubanos y en la protección del medio donde vivimos

Para su logro, fue aprobada por la Asamblea Nacional del Poder Popular la Ley 81 en julio de 1997, sobre Medio Ambiente. Esta aborda entre otros temas: la política y la gestión ambiental, el comercio y el uso de los recursos energéticos. Contiene, además, un conjunto de disposiciones transitorias especiales y finales, con un balance de los aportes y temas aún por solucionar, en esta ley se define el medio ambiente como un: “sistema de elementos bióticos, abióticos y socioeconómicos con que interactúan el

hombre, a la vez que se adapta al mismo, lo transforma y lo utiliza para satisfacer sus necesidades”(s/p).

La autora valora como necesario el conocimiento sobre medio ambiente como una vía para el tratamiento a la educación ambiental con los docentes en formación como parte de los conocimientos base que debe poseer el docente en formación.

Simeón (s.f.) señalaba en una entrevista televisiva como principal problema ambiental en Cuba, la falta de una eficiente Educación Ambiental, valora que no ser capaces de preparar a los ciudadanos para mantener una conducta cotidiana para la preservación del entorno donde viven era nuestro principal problema ambiental, porque reforzar la educación ambiental por si sola era motivo que debía conllevar a mejorar los problemas existentes.

Existen múltiples definiciones del concepto de Educación Ambiental, pero la autora coinciden con el concepto que aporta el anuario Ecología, Cultura y Sociedad de la Fundación Antonio Núñez Jiménez (2001), que plantea:

(...) es un proceso de enseñanza-aprendizaje y comunicación de las cuestiones relacionadas con la interrelación de los seres humanos con el medio ambiente, tanto global como natural y del creado por el hombre, el cual le permite participar, responsable y eficazmente, en la prevención y solución de los problemas ambientales y en la gestión de los recursos de la calidad ambiental y de la calidad de vida, así como la conservación y protección ambiental.(s/p)

La autora valora que el concepto aportado por el anuario Ecología, Cultura y Sociedad de la Fundación Antonio Núñez Jiménez (2001) analiza cuestiones importantes como ver a la educación ambiental como un proceso de enseñanza-aprendizaje y comunicación; pero es muy importante verlos además como un proceso de educación, no sólo de instrucción, pero coincide la autora que es un proceso de prevención y solución de problemas, pero desde las Ciencias Pedagógicas, donde interviene la sociedad

Se define la Educación Ambiental como una educación orientada a enseñar cómo funcionan los ambientes naturales y en particular cómo los seres humanos pueden cuidar los ecosistemas para vivir de modo sostenible, minimizando la degradación, la

contaminación del aire, agua o suelo y las amenazas de otras especies de plantas y animales (Alfonso y Carlos, 2009)

La autora en total correspondencia con Alonso (2009) valora que el concepto no conlleva sólo la educación, es un concepto que incluye a la educación y la instrucción, sus objetivos se concentran en “enseñar cómo ocurre y se hace”; pero no crea ni desarrolla en el individuo sentimientos, no cultiva.

Educar es crear cultura pero es muy importante crear conocimientos y afectividad, no se adecua al concepto propuesto a la situación actual, porque ya no es cuestión de preservar solamente el ecosistema, es cuestión de hacer frente a las transformaciones que hoy sufre el ecosistema, para lograr que los cambios climáticos que nos impactan no conduzcan a la desaparición y la estrategia no es solo de asistencia social y soluciones tecnológicas, es de transformaciones sociales profundas, de transformaciones radicales de las estructuras sociales, es necesario educar para proteger el medio en que vivimos

El siglo XXI se caracteriza, entre otras cosas por el avance de la revolución científico técnica y los cambios sociales. Es por ello que la educación, dentro de sus múltiples acciones, debe preparar a hombres y mujeres para cuidar y proteger el medio ambiente, trae consigo la necesidad de preparar a los futuros maestros encargados de las transformaciones educacionales presentes y futuras, por ello la escuela cubana, enfrenta grandes retos, es el centro cultural más importante de la comunidad.

Precisamente, es la entidad encargada de sembrar valores humanos, amor a la vida, a la naturaleza, de enseñar la necesidad de concientizar a las futuras generaciones en la necesidad de proteger el medio donde vivimos, pero además es la entidad donde se forma en y para la escuela el futuro maestro primario, a partir de la aplicación del principio de estudio trabajo

Las ciencias pedagógicas se enfrenta a un problema medular, investigar desde el enfoque de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS) la preparación del maestro en formación en educación ambiental, con ello se puede lograr una mayor integralidad, interdisciplinariedad, en el análisis de las investigaciones sobre la preparación del maestro en formación en aspectos relacionados con la protección del medio ambiente,

como resultado de la innovación pedagógica donde es muy importante el vínculo universidad-sociedad

El vínculo Universidad-Sociedad en Cuba no se considera una función, entre otras, sino una cualidad de todas las funciones que la Universidad realiza. Para designar ese vínculo estrecho de las instituciones universitarias con la sociedad, se emplea el concepto de pertinencia social, entendida como las múltiples relaciones que se construyen entre la universidad y el entorno; vínculos, nexos, interacciones, en los que universidad y sociedad experimentan profundas transformaciones. (Núñez, 2003, p.19)

La autora en total acuerdo con el investigador citado analiza que en la Universidad cubana actual el vínculo universidad y sociedad no se considera una función entre otras, sino una cualidad de todas sus funciones porque a partir de esta vinculación se logra su congruencia con la sociedad, por los estrechos lazos que se establecen con el entorno, para la transformación social, aplicable a la educación ambiental de las comunidades y de los entornos educativos, a la preparación del maestro desde, en y para la escuela y la comunidad en Educación Ambiental

La Educación es de importancia para promover el Desarrollo Sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo... Para ser significativa, la educación en materia de educación ambiental debe ocuparse de la dinámica del medio psicológico y biológico, y del medio socioeconómico y el desarrollo humano (que podría comprender el desarrollo espiritual), integrarse a todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación (Capítulo 36, Agenda 2, Estrategia de Educación Ambiental, CIGEA).

La autora de acuerdo con el concepto aportado por CIGEA valora que la Educación Ambiental del maestro en formación debe abordar elementos psicológicos, biológicos, socioeconómicos, de desarrollo humano, valores, a través del currículo, en actividades extracurricular, entre otras.

“El conocimiento universitario está comprometido con el desarrollo social en todas sus dimensiones, lo que puede contribuir al avance hacia un modelo de desarrollo social basado en el conocimiento” (Núñez, Montalvo y Pérez, 2006)

La autora en total acuerdo con el autor citado analizamos como los Centros Universitarios Municipales (CUM), trabajan entre otras tantas funciones en la preparación de los maestros en formación sobre Educación Ambiental, en asignaturas del currículo base se encuentran contenidos que contribuyen a esa preparación, aportan conocimientos, medida para evitar su deterioro, elementos jurídicos que tratan el tema de la Educación Ambiental, elementos didácticos para contribuir a su preparación como futuros docentes se relacionan con acciones extensionistas que le aportan en la práctica elementos como áreas más afectadas en el municipio, acciones a desarrollar en la tarea vida, entre otros.

En Geografía de Cuba, trabajan los ecosistemas, la protección de estos, medidas para enfrenar los problemas ambientales. La asignatura Defensa y Seguridad Nacional, se trabajan los fenómenos naturales que afecta nuestro país como ciclones, sismos de menor intensidad, crecida de ríos, inundaciones, penetraciones del mar y otras, el sistema de Defensa civil, el personal responsable en la protección de las personas y medios que existen en las zonas afectadas, medidas para evitar pérdidas de vidas humanas y ecosistemas, en la asignatura Fundamentos de las Ciencias Naturales, se realiza un análisis sobre la vida en el planeta y la importancia de proteger los ecosistemas, en la asignatura Estudios de la Naturaleza se retoma estudio de los elementos naturales, erosión, sequía, medidas para enfrentar estos fenómenos, entre otras, además se demuestra la importancia del papel de la educación científica

Como asignatura optativa reciben Educación Ambiental, asignatura que posee 14 horas clases para los grupos que cursan la carrera en 4 años y 17 horas clases para los grupos que la cursan en 5 años, los cuales no son suficientes para lograr una adecuada preparación en el maestro primario, contando además con su carácter opcional, es decir, están en libertad de cursar la asignatura o no.

La autora analiza el carácter opcional, la poca profundización en contenidos importantes dentro de la asignatura, dado el tiempo limitado en horas clases como: es otro elemento que afecta la correcta Educación Ambiental en la preparación del maestro

Las disciplinas y asignaturas que reciben en el plan E que se analizan anteriormente, las cuales tributan a la reparación en Educación Ambiental del maestro en formación, necesitan de un tratamiento donde exista concatenación, es necesaria la preparación de los tutores que atienden estos docentes, para profundizar en estos contenidos, como una vía más para la solución científica del problema.

Las tecnologías organizacionales como el plan de superación individual del maestro en formación, su plan de trabajo anual, mensual, las acciones que se insertan en él por la necesidad de superación sistemática, posee dificultades, en su mayoría no están actualizados, no responden a la operatividad, a su carácter individual, no contienen acciones para su preparación en temas de Educación Ambiental, no se realiza el necesario acercamiento de la Universidad a la superación en los centros docentes, a la preparación del tutor que atienden a los maestros en formación en aspectos relacionados con la Educación Ambiental.

Debe profundizarse en el análisis desde las Ciencias, la Tecnología y la Sociedad como insertar la Educación Ambiental en la preparación del maestro en formación para obtener así mayor interdisciplinariedad, integralidad, que aporta el trabajo concatenado de las tecnologías organizacionales, tecnologías pedagógicas, avances científicos, trabajo interdisciplinario entre disciplinas y asignaturas del plan de estudio, entre otros aspectos.

Las actividades de Extensión Universitarias que se planifican a favor de la Tarea Vida, constituyen otra vía de preparación de los maestros en formación, trabajo en Círculos de Interés con sus tutores, una forma de preparación para enfrentar luego el trabajo de forma independiente las acciones de reforestación, limpieza de las costas, eliminación de micro vertederos, proyección y discusión de películas, cursos, conversatorios, charlas, como ponentes y cómo observadores, son acciones que contribuyen en su preparación sobre Educación Ambiente, lo que resulta insuficiente porque el tratamiento a la Educación Ambienta requiere constancia y cambio de mentalidades para realizar un trabajo a su favor. “La formación de profesionales vincula el estudio con el trabajo e incorpora la formación en investigación” (Núñez, 2003, p 20).

La autora de acuerdo con el autor citado valora como en el proceso de práctica pedagógica se forman los profesionales de la Educación, donde se aplica el precepto martiano, fidelista y guevarianos de vinculación del estudio con el trabajo, relacionada con la investigación científica, esto sucede con las acciones que realizan los maestros en formación en acciones de extensión universitarias

Realizan acciones extracurriculares, las que poseen implicación y estudio por medio de la investigación científica, que más tarde pueden aplicar en sus escuelas como centro cultural de la comunidad, el reto de lograr un equilibrio entre la instrucción, los conocimientos que va adquiriendo en su formación el maestro y la necesidad de su formación en valores, modos de actuación, accionar en la sociedad, su trabajo posterior como profesional de la educación en nuestro país

Resultan insuficientes las actividades de extensión universitarias que realizan sobre el tema que se investiga, la atención de los tutores en los centros donde realizan sus prácticas pedagógicas es insuficiente, la acción planificada para su preparación en Educación Ambiental en planes de superación no es en todos los casos individualizada, el tratamiento al tema de forma curricular y extracurricular sobre Educación Ambiental, aspectos que lo contraponen con el estado deseado.

La INTRODUCCIÓN de nuevas tecnologías educativas, el uso de medios audiovisuales, videos, las técnicas de la informática, la informatización de la sociedad y el aprendizaje, incluido el estudio del Medio Ambiente y su vinculación con estos adelantos científicos en los nuevos planes de formación de maestros, de forma directa o complementaria, son otra vía de superación de los maestros en formación sobre Educación Ambiental, que no siempre se aprovechan de forma eficiente, por problemas técnicos de los equipos en los centros docentes, disposición personal, motivaciones personales, entre otros.

Los usos de las tecnologías pedagógicas en la preparación de los maestros en formación contribuyen a ampliar sus posibilidades de recibir conferencias, charlas, observar videos, videoconferencias, observar acciones desde otras partes del mundo o de nuestro país para el tratamiento a la Educación Ambiental, ampliar la posibilidad de profundizar en la adquisición de conocimientos, formación en valores, apreciación de

los adelantos científicos y despertar el interés por la investigación e innovación, podemos utilizar estas tecnologías en su preparación individual, en la impartición de sus clases, en actividades individuales de trabajo con tutores, en la planificación de acciones de superación desde su plan individual y de trabajo mensual, entre otras acciones.

Es importante educar al maestro en formación no sólo en el respeto a la naturaleza, es necesario que superen el nivel de desconocimiento poco acordes con posiciones racionales ante cualquier problema medioambiental, siendo preciso el trabajo con el maestro en formación ya que a este le corresponde la función de formar valores, convicciones y actitudes de amor, así como respeto y protección hacia la naturaleza, de comprender las relaciones que establecen entre estos con el medio ambiente donde juega un papel fundamental el maestro en la escuela como centro cultural más importante de la localidad.

Trabajar la educación ambiental desde la escuela es asumir una perspectiva más crítica, analítica y participativa, donde el sujeto tenga frente al conocimiento, las habilidades y valores y sea capaz de generar cambios en la vida natural y social actual a favor del medio ambiente sin comprometer las condiciones futuras, para lograr estos objetivos el maestro en formación debe poseer la preparación adecuada.

Otra posibilidad para lograr una adecuada Educación Ambiental en las generaciones futuras, es el trabajo docente con una adecuada preparación, que dominen el contenido y la didáctica, para poder introducir la dimensión ambiental en todo el quehacer educativo, lo que incide activamente en el proceso de formación de sus estudiantes y en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en el entorno más cercano, la escuela y la comunidad.

Una de las actividades que le corresponden al maestro en formación es la importante tarea de contribuir a la Educación Ambiental de las nuevas generaciones, esa que se ocupa del accionar del medio psíquico y vivo, de la sociedad y la economía y el desarrollo espiritual, los valores humanos, integrarse a todas las disciplinas y utilizar métodos curriculares, extracurriculares y medios de información a partir de los conocimientos científico-técnicos adquiridos, los valores, el amor a la naturaleza, entre

otros, por ello es importante la preparación del maestro en formación en Educación Ambiental.

CONCLUSIONES

- Las Ciencias Pedagógicas se enfrenta a un problema medular, investigar desde el enfoque de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS) la preparación del maestro en formación en aspectos relacionados con la Educación Ambiental.
- Para realizar un adecuado tratamiento a la Educación Ambiental se necesita un maestro preparado para es asumir una perspectiva más razonada e interactiva, donde los escolares tenga frente al discernimiento, las destrezas y valores y sea competente de crear cambios para bien en la vida natural y social.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco, F. (Comp.) (2013). *La ciencia universitaria en el contexto de la actualización del modelo económico cubano*. Cátedra de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación de la Universidad de La Habana, La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela

Castro, F. (2001). *Ciencia, Innovación y futuro*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.

CITMA. *Ley 81, Medio Ambiente*. En Gaceta Oficial de la República de Cuba. Edición Extraordinaria. 747-68. Ciudad de La Habana, Cuba: CITMA.

CITMA (2011). *Estrategia Ambiental Nacional 2011-2015*. En Gaceta Oficial de la República de Cuba.

CITMA (2010). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental 2010-2015*. Ciudad de La Habana, Cuba: CIGEA, CITMA.

Colectivo de autores (2001). Fundación Antonio Núñez Jiménez. De la Naturaleza y el Hombre. ILE. *Anuario de Ecología, Cultura y Sociedad*. Año 1, No. 1, 2001. pp. 13-14.

Colectivo de autores (2014). *Proyecto de Educación Ambiental para la Escuela Primaria 2014-2015*. Dirección Provincial de Educación. Mayabeque, Cuba. Dirección Provincial de Educación de Mayabeque.

Colectivo de autores. CD Educación Ambiental para el maestro. Save the Children. Ciudad de La Habana 2004.

Colectivo de autores (2003). *Programa de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en Cuba*. Universalización Ministerio de Educación Superior. Cuba Colectivo de autores (2003). *El Mundo Subterráneo*. Tabloide. Cuba: Universidad para Todos.

Colectivo de autores (2002). *INTRODUCCIÓN al Conocimiento del Medio Ambiente*. Tabloide Universidad para Todos. Cuba: Universidad para Todos.

Colectivo de Autores (2009). *Geología de Cuba para Todos*. La Habana, Cuba: Editora Científica. Técnica.

Colectivo de autores (2001): *Geografía de Cuba*. Tabloide Universidad para Todos. Cuba: Universidad para Todos.

Colectivo de Autores (2003). *Cuba: regiones y paisajes*. Tabloide Universidad para Todos. Cuba: Universidad para Todos.

Delgado, C.J. (2013). Ciencia, Tecnología y Ciudadanía: cambios fundamentales y desafíos éticos. *Revista Universidad de La Habana*. julio-diciembre. Número Especial-276, La. Habana, Cuba. Editorial Universidad de La Habana.

UCPEJV-CIGEA (s.f.). *Educación ambiental para el maestro*. CD-R Primera y segunda ediciones. Cuba: UCPEJV-CIGEA.

Figaredo, F. H. (2002). *Fines de la educación en ciencia-tecnología sociedad en Cuba*. Tesis doctoral. Cuba: S/e, en formato digital.

López, E. y González, M.A. (2008) *La formación de educadores en las condiciones de la universalización*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Lugo, N. (2019). *Educación Ambiental. Consolación del Sur-Pinar del Río. Pinar del Río*, Cuba: Pedagogía 2019, en formato digital

Lundvall, B-A (2000). *Los Sistemas Nacionales de Innovación: relaciones y aprendizaje*. En *Los Sistemas de Ciencia e Innovación Tecnológica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editado por el Ministerio de la Industria Básica.

Martí Pérez, José. *Obras Completas*. Editorial Pueblo y Educación 2011. Tercera Edición. Tomo 1 p313

Mc Pherson, M. et al. (2004). *La educación ambiental en la formación de docentes*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial pueblo y Educación

Montalvo, L. (1998). *La política científica y tecnológica en Cuba: evolución y electos para su perfeccionamiento*. Sao Paulo, Brasil: Campinas.

Núñez J. y Pimentel, L (coordinadores) (1994): *Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Núñez, J. (2003): *La Ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela

Núñez, J y Castro, F. (2005). Universidad, Sociedad e Innovación: Experiencias de la Universidad de la Habana. *Revista de Ciencias de la administración*, V.7, n.13, enero/julio, Florianópolis, Brasil, pp. 9-30.

Núñez, J.; Montalvo, L.F.; Pérez, I.; Fernández, A.; Gracia J. L. (2006): *Universidad, innovación y sociedad: La Universidad cubana en el sistema nacional de innovación*. Recuperado de: <http://developinguniversities.blogsome.com>

Núñez J. (2018). Indicadores y relevancia social del conocimiento. *Revista Universidad de La Habana*, La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, pp. 77- 102

Núñez J., Figaredo F. y Blanco F. (2013). La función social de la ciencia: el papel de la Universidad. *Revista Universidad de La Habana*. julio-diciembre. Número Especial- 276, La Habana, Cuba. Editorial Universidad de La Habana.

Núñez, J., Montalvo, L.F. y Figaredo F. (2008). *Pensar Ciencia, Tecnología y Sociedad*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Oficina Nacional de Estadística e Información. Medio Ambiente (2014). *Anuario Estadístico de Cuba*. Cuba: Oficina Nacional de Estadística e Información. Medio Ambiente.

Programas y libros de texto de Geografía y Ciencias Naturales de 6to, 9no y 11no grados.

Rodríguez, R. (2011). *La educación ambiental en el proceso docente educativo de la Secundaria Básica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Tamayo, R (2015). *Conozca la naturaleza de Cuba*. Periódico Juventud Rebelde. La Habana, Cuba, 13-09- 2015, p. 4

Valdés, O. (2019). Educación ambiental, prevención de desastres y reducción del riesgo. La Habana, Cuba: S/e, en formato digital.

SISTEMA DE ACTIVIDADES DE PREPARACIÓN A LA FAMILIA PARA EL DESARROLLO DEL OÍDO FONEMÁTICO DE LOS NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS ATENDIDOS POR EL PROGRAMA EDUCA A TU HIJO

Autoras: Iliany García Suanes.

Roxana Márquez González.

Dismari Hernández Noda.

Virgen Naomis González Tito.

RESUMEN

La investigación aborda un tema de gran actualidad, el desarrollo de habilidades en el área de Lengua Materna, específicamente, el desarrollo de la percepción auditiva, en el cual se ha podido determinar insuficiencias en su conocimiento por la familia reflejadas en: la falta de preparación de la familia sobre el tema, en elementos relacionados con la pronunciación, el tono de voz, ritmo del lenguaje, respiración al articular, aprovechamiento de las potencialidades que brinda el medio, y los momentos de la actividad conjunta con acciones que propicien el desarrollo del oído fonemático. A partir

de la determinación de la contradicción existente entre los objetivos a lograr y las actividades realizadas, se elaboró un sistema de actividades de preparación a la familia que brinda las herramientas teórico-prácticas necesarias para facilitar, el trabajo con el desarrollo de estas habilidades. Las actividades están estructuradas con el empleo de técnicas participativas las cuales posibilitan aprender a enseñar, en un ambiente colaborativo y favorable, que facilitan las acciones al pronunciar y prolongar los sonidos, en función de desarrollar habilidades.

Palabras claves: preparación a la familia, oído fonemático, sistema de actividades

SYSTEM OF ACTIVITIES OF PREPARATION TO THE FAMILY FOR THE DEVELOPMENT OF THE PHONEMIC HEARD OF THE CHILDREN OF 4 TO 5 ASSISTED YEARS FOR THE PROGRAM EDUCATES YOUR SON

SUMMARY

The investigation approaches a topic of great present time, the development of abilities in the area of Maternal Language, specifically, the development of the auditory perception, in which has been able to determine inadequacies in its knowledge for the family reflected in: the lack of preparation of the family on the topic, in elements related with the pronunciation, the voice tone, rhythm of the language, breathing when articulating, use of the potentialities that offers the means, and the moments of the combined activity with actions that they propitiate the development of the phoneemic heard. Starting from the determination of the existent contradiction among the objectives to achieve and the carried out activities, a system of preparation activities was elaborated to the family that offers the necessary theoretical-practical tools to facilitate, the work with the development of these abilities. The activities are structured for the family with the employment of technical participative which facilitate to learn how to teach, in an ambient collaborative and favorable that facilitate the actions when pronouncing and to prolong the sounds, in function of developing abilities.

Keywords: preparation to the family, phonetic heard, system of activities

INTRODUCCIÓN

En la Cumbre Mundial en favor de la infancia, celebrada en 1990, se acordó la importancia de la supervivencia, la protección y el desarrollo de los niños, como elementos claves para su formación.

La experiencia cubana demuestra la viabilidad del Programa “Educa a tu Hijo”, para las primeras edades, donde se trabaja para hacer realidad el derecho a una educación de calidad a todos. Ello se plasma, en un currículo, con iguales contenidos programáticos, fundamentado en principios teóricos y metodológicos, con orientaciones didácticas semejantes, encargadas de la atención educativa a los niños de 0 a 6 años.

En las consideraciones antes expresadas, adquiere especial repercusión la labor de la familia en la estimulación y desarrollo de sus hijos, sobre todo en las primeras edades, donde el niño está en pleno proceso de crecimiento, de asimilación de hábitos y habilidades que le servirán para toda su vida.

El Programa “Educa a tu Hijo”, como componente de la Primera Infancia tiene como área de desarrollo la Lengua Materna, para contribuir a la formación y perfeccionamiento de la comunicación verbal, el establecimiento de las relaciones sociales, y el desarrollo de la personalidad.

En los niños de 4 a 5 años de vida, el desarrollo del oído fonemático, constituye una tarea fundamental de la Lengua Materna, por la importancia que tiene en estas edades, para potencializar el aprendizaje de la lectura, en etapa posterior.

De acuerdo con lo planteado, se hace necesario, ofrecer a los padres y a la familia en general, conocimientos que contribuyan a la educación de sus hijos y que propicien el desarrollo de sus potencialidades, en el dominio de su lengua materna, el manejo de la atención a las estructuras fonatorio- motoras, el tratamiento al vocabulario, a su expresión oral y a la construcción gramatical, para el logro del desarrollo del oído fonemático desde edades tempranas.

En la práctica profesional de la autora, se ha podido constatar carencias en la preparación de la familia para asumir esta tarea, entre las que se pueden citar: Insuficientes conocimientos de la familia en elementos relacionados con la pronunciación, el tono de voz, ritmo del lenguaje y la respiración al articular. Utilizan pocos los medios y las actividades que emplean no son variadas, ni sistemáticas, no siempre facilitan el desarrollo del oído fonemático.

Para dar solución al problema y en correspondencia con los demás aspectos se determina como objetivo de investigación: Proponer un sistema de actividades que contribuya a la preparación de la familia para el desarrollo del oído fonemático de los niños de 4 a 5 años, atendidos por el Programa “Educa a tu Hijo “en la Escuela Primaria” Rogelio Perea Suarez”, del municipio de Melena del Sur.

Desarrollo

Algunas consideraciones sobre la preparación a la familia en el desarrollo del oído fonemático de los niños de 4 a 5 años

La influencia de la educación familiar es esencial durante los primeros años de vida, ésta trasciende ese marco inicial y se manifiesta con mayor o menor fuerza a lo largo de toda la vida. Su concepción pedagógica humanística así lo tiene en cuenta por ser uno de los factores de mayor incidencia en la educación de la personalidad del individuo.

En gran medida, el desarrollo de los niños depende de cómo los padres y la familia en general, organizan las influencias educativas en el hogar y del conocimiento que posean para estimular este desarrollo.

Diversos son los autores que han definido el término de familia, entre ellos: Castro (1999), Martínez (1997), y Ares (1990).

Ares (1990) la define como todas aquellas personas que tienen un núcleo de relaciones afectivas estables. Lo principal en este caso es el grado de vínculos afectivos.

Esta definición es asumida por la autora de la presente investigación porque están en ella presentes las relaciones afectivas estables, como funciones básicas que debe cumplir la familia, se ajusta al momento histórico y a las condiciones de vida del ser humano de nuestra sociedad.

La institución infantil dentro de sus prioridades tiene concebida la preparación a la familia, elemento que se dificulta en ocasiones por sus estilos y dinámica de vida. Esta dirige sus esfuerzos a lograr el fortalecimiento de la educación y en especial por el tema que se aborda, preparación en el desarrollo del oído fonemático.

El hogar es centro de actuación de todas las funciones de la comunicación, la informativa, la reguladora y la afectiva. La reguladora y afectiva llevan el mayor peso, no siempre se usan correctamente, pero desempeñan un papel importante, además son necesarias al incorporar en la preparación otros elementos.

La familia debe aprender a organizar el régimen de vida de sus hijos, para garantizar una mejor adaptación a las instituciones educativas, un estado físico sano y un estado

emocional positivo acorde a su edad, lo cual servirá para establecer las bases en el desarrollo integral de su personalidad.

Mendoza (2000) hace referencia en su libro sobre el Proyecto Educativo que la preparación es la vía fundamental para llevar a cabo el proceso educativo en el centro, es la actividad que promueve el estudio de la ciencia de la educación y que contribuye a que profundicen en los temas teóricos y prácticos posibilitando el análisis, la discusión y el aporte creador.

Lo planteado sobre la preparación es considerado como elemento esencial en esta investigación, por ser necesario que la persona que vaya a realizar esta tarea, se encuentre preparada, demuestre dominio y seguridad de los temas que se van a impartir.

- La preparación significa ayuda y no imposición de una persona sobre la otra.
- No es tomar una decisión por otro, sino ayudar para que el sujeto resuelva su problema.
- Debe ser vista como un proceso vital para el desarrollo del sujeto.

La preparación de la familia en el Programa “Educa a tu Hijo” en sus inicios, en 1994, estuvo dedicada a la evaluación de una muestra, el objetivo fundamental fue comprobar la efectividad del Programa a escala nacional y analizar sus resultados.

Por la diversidad de agentes educativos que participan en dicho programa, fue necesario concebir otras formas de preparación, así como ampliar el enfoque que hasta el momento se tenía, siempre sobre la base de garantizar la preparación de las familias para estimular el desarrollo integral de sus hijos.

Se asumen en esta tarea de preparación las concepciones psicopedagógicas que tienen en cuenta el enfoque histórico cultural de L.S Vygotsky y sus colaboradores, el cual centra su trabajo en el desarrollo integral de la personalidad, que, sin desconocer el componente biológico del individuo, lo concibe como un ser social, cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y en la cual la familia desempeña un rol fundamental.

Es necesario que los padres y la familia en general, eleven cada día más el nivel de sus conocimientos pedagógicos, que se preparen para conocer la labor educativa que deben realizar con sus hijos, asistir a charlas pedagógicas, reuniones, talleres y conferencias. Ya que tienen la obligación ante la sociedad de conducir el desarrollo integral de los niños y estimular en el hogar el ejercicio de sus deberes y derechos.

Los niños tienen la posibilidad de adquirir un mayor nivel de desarrollo y los miembros de la familia deben esforzarse por estar cada día más preparados para cumplir esa labor tan hermosa que es la educación de los hijos, la comunicación que se establece entre padres e hijos es fundamental para formar buenos patrones en los niños, al hablar, actuar y comportarse en sociedad.

Es relevante el papel de la familia en la formación y el desarrollo correcto del lenguaje de los niños, pues si el modelo lingüístico no es correcto hace que se cometan, inconscientemente, algunos errores por desconocimiento, que pueden ejercer una influencia negativa sobre la base psicológica de estos.

En la actualidad se concibe la preparación a la familia de manera preventiva y correctiva, como bien está expresado en el contexto pedagógico con lo que se está totalmente de acuerdo y se considera necesario la ayuda profesional que se realiza entre un especialista, a quien se llamará facilitador y un demandante, el receptor (familia), sobre un problema específico como es en este caso la percepción auditiva para el logro del desarrollo del oído fonemático, con el objetivo de facilitar las acciones para eliminar o disminuir deficiencias.

La cultura fónica del lenguaje se forma sobre la base del oído bien desarrollado, se efectúa simultáneamente con el desarrollo de otros aspectos del lenguaje coherente, y un vocabulario correcto desde el punto de vista gramatical.

La familia debe estar bien preparada desde que el niño nace, primeramente, para ser un modelo lingüístico, ejemplo en la pronunciación y la articulación de los sonidos de la lengua, pues uno de los aspectos más afectados en el diagnóstico es el desarrollo de la percepción auditiva, por lo que la actividad conjunta con la familia constituye una de las formas de organización del proceso educativo y es una vía de preparación, en el Programa “Educa a tu Hijo”.

La atención educativa por la vía no institucional en Cuba tiene carácter flexible y adopta diferentes modalidades en correspondencia con la diversidad del contexto donde se aplica y su forma de organización es la actividad conjunta, la cual se desarrolla en tres momentos, en los cuales es necesario preparar a la familia.

Un primer momento que tiene una fase inicial, en la que se valora de conjunto el cumplimiento de las orientaciones ofrecidas en el encuentro anterior y se llama la atención de las familias hacia las actividades que se realizarán con los niños, los propósitos que tienen las áreas del desarrollo que se favorecen los procedimientos y recursos materiales (cómo, con qué realizarlas) entre otras; y cómo están los niños en cuanto a los logros de su desarrollo según la etapa. Posteriormente la facilitadora le demuestra a la familia, paso a paso, las actividades a realizar con sus hijos.

En un segundo momento, observa el desempeño de las familias con sus hijos, ofrece niveles de ayuda a las que lo requieran y estimula la comunicación y las relaciones de las familias con sus hijos.

El tercer momento, en el que los pequeños juegan atendidos por el ejecutor o ejecutora valora con las familias las actividades realizadas, escucha sus comentarios y opiniones sobre lo que más llamó la atención, que les pareció o resultó más difícil, cómo hacerlo en el hogar y con qué material. Es este momento es donde se les prepara para realizar otras actividades que pudieran complementar y enriquecer su desarrollo para realizarlas durante la semana.

Esta preparación de la familia para la actividad conjunta garantizará el éxito de la labor pedagógica en esta dirección y facilitará la apropiación de los conocimientos en los niños.

El desarrollo del oído fonemático

La Educación Preescolar tiene un gran número de tareas fundamentales, como: la lengua materna, el desarrollo del lenguaje y de la comunicación oral y entre estas tareas generales se incluyen otras particulares: la educación de la cultura fónica del lenguaje, el enriquecimiento y activación del vocabulario; así como el desarrollo de la cultura fónica.

La vigencia del ideario pedagógico del maestro Luz y Caballero al referirse una lengua bien formada es la expresión de una ciencia verdadera; así, pues, en vez de afirmar que toda ciencia es una lengua bien formada, debería decirse que toda lengua bien formada es una ciencia.

En las palabras expresadas, se expone el significativo valor del lenguaje, las cuales asume la autora, destacando que en esta investigación se propone contribuir con la formación científica de la educación, al retomar la siguiente idea: toda lengua bien formada es una ciencia.

La adquisición de la Lengua Materna se enmarca, en un proceso global de aprendizaje activo, proceso que abarca en sí mismo, el desarrollo de las actitudes físicas y mentales del niño y en el cual desempeña un papel relevante la actividad para desarrollar el lenguaje y adquirir una cultura fónica.

La cultura fónica del lenguaje es parte componente de la cultura del lenguaje. Los niños de la edad preescolar la dominan en el proceso de comunicación con las personas que lo rodean lo que constituye; el objetivo de esta educación lograr el máximo desarrollo posible en los niños, lo cual es premisa indispensable de su preparación para la escuela.

Martínez Mendoza, F, (2004), reconoce que la cultura fónica del lenguaje se forma sobre la base del oído bien desarrollado y otros componentes del lenguaje: vocabulario, lenguaje coherente y correcto. Entre las tareas de la cultura fónica se encuentran las siguientes:

- Formación del oído fónico
- Desarrollo del aparato articulatorio
- Desarrollo de la respiración al articular
- Regulación del tono de voz de acuerdo a las condiciones de la comunicación
- Formación de la pronunciación de los sonidos de la lengua materna (la dicción)
- Desarrollo de la pronunciación mediante la enfatización de sonidos

Todas las tareas referidas con anterioridad, de la cultura fónica de la lengua materna, se trabajan de forma interrelacionadas y simultánea en todas las áreas, deben ser elementos de estudio de todas las educadoras a la hora de planificar y ejecutar las actividades.

Ocupa un lugar primordial el área de Lengua Materna y dentro de ella el trabajo con las estructuras fonatorio-motoras, la cual desarrolla el oído fonemático desde la edad temprana por lo que el proceso de preparación a la familia sobre el desarrollo de este en los niños debe ser sistemático y comenzar desde las primeras edades para lograr una expresión oral correcta.

Es conocido que, para el desarrollo, los sonidos del lenguaje se forman en la cavidad bucal, cuya forma y volumen dependen de las posiciones de los órganos que se mueven, o sea, de los labios, la lengua, del maxilar inferior del paladar blando y de la glotis. Se le llama articulación al movimiento correcto de los órganos del lenguaje, necesario para determinar distintos sonidos

Si el niño presenta problemas con la movilidad del aparato articulatorio (por ejemplo, la lengua no es de fácil movimiento), esta puede ser la causa de una pronunciación incorrecta de los sonidos y de un lenguaje inexacto, e impreciso.

En el libro, El lenguaje Oral, de Franklin Martínez (2004). Se señalan: "... las tareas principales a realizar para desarrollar el aparato articulatorio" (s/p).

Desarrollar la movilidad de la lengua (la habilidad para ampliar o estrechar la lengua, mantener la lengua detrás de los incisivos inferiores, elevarla detrás de los dientes superiores, retraerla hacia lo más profundo de la boca, etc.).

- Desarrollar la buena movilidad de los labios (la habilidad para prolongarlos hacia delante, redondearlos, estirarlos en forma de sonrisa, formar con el labio inferior y los dientes superiores delanteros una abertura).
- Desarrollar la habilidad para mantener el maxilar inferior en determinada posición, lo cual resulta importante para la pronunciación de los sonidos.
- Desarrollo de la respiración articular.

La habilidad de aspirar brevemente, y expirar de manera uniforme y prolongada, es básica para posibilitar la articulación de las palabras. La correcta respiración al hablar asegura la formación normal de los sonidos, crea las condiciones para mantener la voz en el tono correspondiente, realizar las pausas con exactitud, mantener la uniformidad del lenguaje y la expresividad de la entonación.

Ocurre con frecuencia que los niños no terminan de decir la palabra, y al final de la frase emiten un murmullo, A veces para terminar una frase larga, se ven obligados a hablar mientras aspiran, por lo cual el lenguaje se hace inexacto y atragantado. La aspiración poco profunda obliga a decir las frases a un ritmo rápido sin mantener las pausas lógicas.

Para resolver esta problemática se hace necesario:

- Formar una aspiración larga, libre y uniforme mediante ejercicios especiales en forma de juego.
- Utilizar correcta y racionalmente la espiración, pronunciar pequeñas frases en una misma aspiración mediante la imitación del lenguaje.
- Formar la regulación del tono de voz de acuerdo con las condiciones de la comunicación.

A través del aparato articulatorio, se producen sonidos que en su conjunto determinan la voz del individuo, que tiene tres condiciones particulares: la altura o elevación o disminución del tono; la fuerza, o pronunciación de los sonidos con determinada intensidad y la habilidad de producir el sonido, y el timbre, o color cualitativo de la voz.

Entre otras tareas para desarrollar la cultura fónica se encuentran las siguientes:

- Desarrollar en los juegos y en los ejercicios en forma de juegos, las cualidades principales de la voz, la fuerza y la altura.
- Enseñar a los niños a hablar sin tensión, formar en ellos la habilidad de utilizar la voz de acuerdo con las diferentes situaciones (en voz baja o en voz alta).
- Formación de la pronunciación correcta de los sonidos de la Lengua Materna.

La pronunciación correcta de todos los sonidos de la Lengua Materna se logra cuando los niños tienen un buen desarrollo del aparato articulatorio, realizan una buena respiración al articular, y tienen un nivel aceptable de control de la voz, para esto es muy importante un buen desarrollo del oído fonemático.

Se les debe enseñar a los niños a pronunciar correctamente todos los sonidos en cualquier lugar que ocupen en la palabra (al principio, en el centro, o al final) y en las diferentes estructuras del vocablo (en combinación con una u otra consonante y con mayor o menor número de sílabas en la palabra).

Trabajo con la dicción (pronunciación clara de la palabra y de la frase en su conjunto)

La buena dicción, o sea, la pronunciación clara de cada sonido por separado, así como la palabra y la frase en general, se forma en el niño poco a poco, conjuntamente con el desarrollo y perfeccionamiento de los órganos del aparato articulatorio.

Se les debe brindar a los niños el modelo de un lenguaje correcto desde el punto de vista gramatical, con buena dicción, enseñarlos a escuchar atentamente a los que les rodean y velar por la exactitud de su pronunciación.

Desarrollo de la pronunciación de las palabras de acuerdo con la ortología de la Lengua Materna

La utilización por los niños en su lenguaje de dialectos, errores verbales populares, acentuación y pronunciación dados por el folclore lingüístico, exige una labor constante para impedir su instauración en los niños. Para esto es importante que el adulto le brinde un modelo correcto del habla que les sirva de guía para una adecuada pronunciación.

Perfeccionamiento del ritmo del lenguaje

Se entiende por ritmo del lenguaje la velocidad de emisión del lenguaje en el tiempo. Los niños de edad preescolar con frecuencia hablan aceleradamente. Esto se manifiesta de forma negativa en la exactitud del lenguaje, en la claridad, la articulación de los sonidos empeora, y a menudo algunos sonidos, sílabas y hasta palabras se omiten. Repetidamente, estas deformaciones tienen lugar al pronunciarse palabras o frases largas.

El trabajo debe ir orientado hacia la elaboración o formación en los niños de un ritmo moderado del lenguaje, en el cual las palabras se destaquen de manera precisa.

Formar la expresividad de la entonación.

La entonación de la lengua es la habilidad de transmitir las ideas mediante pausas lógicas, con fuerza de pronunciación, melodía, timbre, ritmo y cadencia apropiados. Por estos medios de expresión se realiza la precisión de las ideas y expresiones, así como de las volitivo-emocionales en el proceso de comunicación. Debido a la entonación, la idea adquiere su carácter definitivo. A lo expresado puede añadirse un significado complementario sin que varíe su sentido principal o cambie la idea inicial.

Perfeccionamiento de los sonidos de la Lengua Materna.

Por ejemplo, al perfeccionar en los niños de 4 años los sonidos de más fácil pronunciación la educadora crea las premisas para el surgimiento de un nuevo grupo de sonidos, los cuales se caracterizan por determinada posición de los órganos articulatorios, así como la presencia de la columna de aire orientada. De esta forma se crean las condiciones para el paso de los hábitos formados para un grupo de sonidos a otro grupo.

El perfeccionamiento de todos los sonidos de la Lengua Materna contempla cuatro tipos de trabajo que incluyen el desarrollo del oído fónico.

Tipos de trabajo con los sonidos del lenguaje.

Estos tipos de trabajo con los sonidos del lenguaje pueden realizarse tanto en las actividades programadas, como fuera de ellas.

El trabajo encaminado a la pronunciación de los sonidos, se combina con el trabajo en otras partes de la cultura fónica del lenguaje, (desarrollo del oído fónico, de la articulación, la respiración al articular, de la voz, la dicción, el tiempo y la expresividad de entonación del lenguaje) como elementos esenciales.

Primer tipo de trabajo. Determinación de los movimientos de los órganos del aparato articulatorio. Se comienza con ejercicios de juegos para desarrollar o precisar los movimientos, para formar determinadas posiciones que faciliten la articulación correcta de los sonidos. Aquí se destaca el trabajo sobre las siguientes partes de la cultura

fónica del lenguaje: la formación de la prolongada y uniforme y el desarrollo de intensidad de la voz.

Segundo tipo de trabajo. Precisión de la pronunciación del sonido del oído fónico. Se organiza mediante juegos o imparten ejercicios mediante el juego para precisar la pronunciación de un sonido aislado o provocarlo por imitación. La atención de los niños se refleja en la posición de los órganos del aparato articulatorio al pronunciar un sonido se organizan juegos para determinar de un sonido, un grupo de sonidos. Este tipo de trabajo contribuye a formar el oído fónico, a formar la habilidad para comparar la intensidad de la voz, a desarrollar el aparato articulatorio y la respiración al articular.

Tercer tipo de trabajo. Formación de la pronunciación correcta del sonido en las palabras y desarrollo del oído fonemático. Se brindan diferentes materiales lúdicos (principalmente los juegos didácticos) que contribuyen a que se utilicen con exactitud y corrección los sonidos en las palabras. Principalmente utiliza aquellas palabras en las cuales el sonido que se perfecciona, está en la posición en que recae sobre él, la fuerza de pronunciación.

Los niños aprenden a pronunciarlo de manera más exacta y prolongada, o sea, formar las habilidades para determinar el sonido por la voz, y en lo adelante, no solo determinarlo, sino también fijar su lugar en la palabra. Al mismo tiempo se resuelven las tareas de perfeccionamiento del oído fonemático, de dicción y pronunciación de las palabras de acuerdo con las normas.

Cuarto tipo de trabajo. Formación de la pronunciación correcta de los sonidos en el lenguaje fraseológico, para el desarrollo del oído fonemático. Se orienta el material fónico seleccionado, juegos orales, adivinanzas, versos, narraciones, cuentos, etc. Deberá ser utilizado según el material enumerado. La formación de la pronunciación de los sonidos del lenguaje, se combina independientemente con el desarrollo del oído fónico y de la respiración al articular, con la formación de la habilidad para utilizar el tiempo moderado y la entonación del lenguaje.

Al planificar las diferentes actividades programadas de la Lengua Materna, es necesario incluir en su contenido de programa la formación de la cultura fónica del lenguaje. (La

formación del oído fonemático y su desarrollo, la formación de la expresividad del lenguaje, el desarrollo de la respiración al articular, etc.)

En la formación y asimilación de la lengua se plantean dos enfoques fundamentales:

1.- La asimilación de la lengua materna depende fundamentalmente de la formación y desarrollo del oído fonemático.

2.- La asimilación de la lengua materna depende fundamentalmente de la maduración y ejercitación de las estructuras fonatorio-motoras que intervienen en el proceso del lenguaje.

Estas dos posiciones han sido consideradas en cierto modo antagónicas, y generalmente valorándose desde un enfoque reduccionista hacia uno u otro polo, si bien la que ha predominado básicamente en la elaboración de planes y programas dirigidos a la formación de la lengua materna, lo ha constituido el primer enfoque, y la gran mayoría se fundamentan en la concepción del desarrollo del oído fonemático como componente determinante en la lengua materna.

Martínez (2004), reconoce que el oído fonemático es aquel que permite la asimilación y diferenciación de los diferentes sonidos que componen la lengua, y su estructuración posterior en palabras.

Después de analizar lo planteado sobre preparación a la familia por la autora y la conceptualización dada por Mendoza se define como la preparación a la familia como: la actividad pedagógica que favorece en la familia la apropiación de conocimientos para contribuir al desarrollo del proceso educativo en la asimilación y diferenciación de los diferentes sonidos que componen la lengua, y su estructuración posterior en palabras en sus hijos.

Es de vital importancia la preparación que posea la familia para el desarrollo del oído fonemático por lo que consideramos necesario profundizar en sus componentes.

El desarrollo del oído fónico. Es un largo camino que posibilita la formación, la maduración y ejercitación de las estructuras fonatorio-motoras que intervienen en la emisión del lenguaje, unido a la propia conformación de las estructuras córtico-

funcionales que intervienen en este proceso. El oído fónico tiene tres componentes principales sobre los que hay que trabajar:

- ❖ La atención auditiva (diferenciación y discriminación de los sonidos).
- ❖ El oído fonemático
- ❖ La capacidad para determinar cadencia y ritmo del lenguaje.

Formación del oído fónico. En el desarrollo del lenguaje desempeña un gran papel la formación del oído fonemático, o sea, la capacidad para diferenciar con exactitud unos sonidos de otros, debido a lo cual se reconocen y comprenden las palabras.

El oído fónico bien desarrollado asegura la pronunciación exacta, clara y correcta de todos los sonidos de la Lengua Materna, brinda la posibilidad de regular correctamente la altura del tono de pronunciación de la palabra, de hablar a un ritmo moderado y con expresividad de la entonación. Este guarda estrecha relación con el desarrollo de las percepciones que surgen al moverse los órganos del aparato respiratorio.

Para desarrollar habilidades con el oído fonemático es importante partir de lo planteado por un grupo de destacados profesores del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona que las definen como componentes de la estructura de la personalidad desarrollada a partir de la sistematización e integración de las acciones que permiten la asimilación y estructuración de la actuación del sujeto en el plano teórico o práctico.

Al analizar esta definición la autora considera que se tiene presente que las familias posibilitan poder realizar una determinada tarea, desarrollar las

Capacidades el pensamiento, el lenguaje y las convicciones de los niños, aspectos de mucha importancia en su formación.

Durante el desarrollo de cualquier habilidad, no basta con la repetición práctica de la acción, es necesario tener presente el pensamiento teórico, el niño debe ser capaz de identificar las características y propiedades esenciales del conocimiento que le sirvan de base. Se debe comprender la colocación necesaria para realizar la acción y también poseer conocimientos para su ejecución en el momento preciso de enseñar a enfatizar los sonidos.

Se puede decir que se posee una determinada habilidad cuando es capaz de aprovechar los conocimientos que tiene, operar con ellos para dilucidar las propiedades esenciales de las cosas y la solución exitosa de determinadas tareas como son la pronunciación y articulación. Por tanto, es necesario hacer referencia a cómo trabajar para lograr la formación de una habilidad en el niño.

Un elemento muy importante a considerar durante el desarrollo de habilidades, lo constituye la ejercitación del carácter activo y consciente del proceso de adquisición de conocimientos, así como planificar el proceso, de forma tal que se sistematicen y se consoliden las acciones. Se debe ser capaz de seleccionar de manera adecuada los métodos, procedimientos y llevarlos a la práctica según su objetivo y condiciones de la tarea, es decir la comprensión precisa del fin que se pretende alcanzar.

Es necesario desarrollar el proceso de forma gradual y organizada. Se debe concebir, acciones hasta adquirir las cualidades idóneas para la habilidad. Las habilidades deben garantizar la adquisición sólida y el uso, la aplicación consciente, reflexiva y creadora de los conocimientos. Es esta integración, la necesaria para lograr las bases que propicien el que cada niño pueda ser agente responsable de su actuación.

Las acciones que se realizan permiten a la familia, la adquisición de manera independiente de nuevos conocimientos, el desarrollo de la iniciativa, la determinación de objetivos de trabajo y la autoevaluación de los niños, dependerá en gran medida del desarrollo de habilidades. Ello permitirá, la solidez de los conocimientos y la aplicación de estos en la solución de los nuevos problemas, como elemento esencial de aprender a enseñar, lo que es importante en las acciones que realiza la familia con sus hijos.

Una de las habilidades de gran importancia para el desarrollo del oído fonemático, es precisamente la caracterización. La autora asume la definición ofrecida por Marta Martínez (2005), la cual la considera como determinar los rasgos que tipifican a un objeto como ese y no como otro.

Esta autora declara además que se debe:

- Reconocer el objeto.
- Determinar lo esencial del objeto.

- Compararlo.
- Seleccionar los elementos que lo distinguen de los demás objetos.

Como es posible apreciar, mediante esta habilidad, se determinan los rasgos esenciales que posee el objeto, los sonidos que componen la palabra, el lugar que ocupan para ser enfatizados. La misma se apoya en operaciones mentales de análisis, abstracción y generalización.

Un elemento de suma importancia al caracterizar el desarrollo del oído es la percepción de los sonidos, mediante la atención auditiva y la capacidad para determinar cadencia y ritmo del lenguaje.

Esto es posible cuando el oído fónico está bien desarrollado, lo cual asegura la pronunciación exacta, clara y correcta de todos los sonidos de la Lengua Materna, brinda la posibilidad de regular correctamente la altura del tono de pronunciación de la palabra, de hablar a un ritmo moderado y con expresividad de la entonación.

El lenguaje de los niños de 4 a 5 años se perfecciona, se precisa y se acumula mediante la ampliación del vocabulario. Esto a su vez desarrolla el aspecto fónico. Se asimilan y pronuncian correctamente muchos sonidos de la Lengua Materna, con mayor calidad las palabras y frases, saben utilizar la voz, y comienzan a hablar bien.

La tarea fundamental de la cultura fónica del lenguaje en esta etapa, consiste en desarrollar en los niños el oído fonemático para la pronunciación correcta de todos los sonidos de la Lengua Materna, con la pronunciación exacta y clara de las palabras y frases. Además de resolver la tarea fundamental, en esta edad es necesario realizar un trabajo también en otros aspectos de la cultura del lenguaje, en particular formar la habilidad para comparar la intensidad de la voz en dependencia y exactitud de las palabras, con el acento adecuado.

La formación de la pronunciación correcta de los sonidos se realiza con el correspondiente perfeccionamiento de todos los sonidos de la Lengua Materna. En este caso se forma no solo el hábito correctamente, sino también las posibilidades auditivas de la pronunciación del niño, o sea, aquellas relaciones de control auditivo y articulatorio, sin las cuales es imposible comunicar correctamente los sonidos.

Los niños de 4 años de edad realizan la pronunciación de los sonidos s, z, t, l, r, al enfatizar algunos de ellos en la palabra, mediante su prolongación, en juegos u otras vías. Esto debe realizarse de forma sistemática. Al comenzar el trabajo de perfeccionamiento hay que insistir en la articulación correcta y la colocación de la lengua, ya que esto facilita la adquisición de patrones correctos y conduce a que fijen pronunciación de los vocablos del idioma y desarrollen el oído fonemático.

Fundamentación del sistema de actividades

La propuesta dirigida a preparar a las familias para el desarrollo del oído fonemático en los niños de 4 a 5 años atendidos por el Programa “Educa a tu Hijo”, contiene actividades estructuradas con un carácter sistémico y evaluable, que propician a partir de sus características el desarrollo de habilidades.

El sistema de actividades se rige por un enfoque sistémico en su estructura y funcionamiento, en el que se establecen las relaciones entre el todo y sus partes para propiciar el fin propuesto: preparar a la familia para el desarrollo del oído fonemático de los niños de 4 a 5 años, es asequible, variado y diferente, parte de vivencias cercanas a los niños. La misma consta de una estructura general, que enlaza las actividades, una con otra, de forma eslabonada regida por el tema general, este constituye una guía de consulta para las familias que deseen examinar este trabajo.

Está compuesto el sistema por 10 actividades, que están concebidas para preparar a las familias en las actividades conjuntas, que se realizan en el centro de forma práctica con las familias y niños, se conciben para transitar por los tres momentos en la actividad.

El tiempo de duración establecido es de dos frecuencias semanales de dos horas y las técnicas que se emplean posibilitan el conocimiento y el trabajo colaborativo entre las familias en función de contribuir a alcanzar los logros en el desarrollo del oído fonemático.

La evaluación se realizará de forma sistemática, colectiva e individual, mediante preguntas, exposiciones y explicaciones de actividades de manera que permita conocer la asimilación del tema. Además, posibilita la autoevaluación.

Pasos para las actividades

1. Se parte siempre de una técnica de animación para despertar el interés.
2. Se agrupan de manera que puedan intercambiar en el grupo y utilizar un lenguaje colaborativo, al valorar las actividades realizadas en el hogar y los logros alcanzados por los niños.
3. Se orienta la temática y desarrolla el tema, mediante el empleo de medios de enseñanza y la tecnología.
4. Se procede al debate reflexivo donde todos los participantes intervienen e intercambian ideas.
5. Valoración de la actividad y evaluación de sus integrantes y de los logros alcanzados por los niños.
6. Se orientan las actividades a realizar en el hogar durante la semana el estudio independiente apoyado en potencialidades del medio, bibliografía y folletos.

En cada actividad se debe promover la toma de conciencia de los procesos y resultados del conocimiento, que se desarrollan, en cada uno de los participantes y en el grupo de forma general. Sistematizar los aspectos esenciales y comunes para el grupo.

La evaluación de los participantes se realizará de forma sistemática, esta será tanto individual como colectiva. Un elemento de gran importancia a considerar es la participación en las actividades para el desarrollo del oído fonemático, donde se integren y apliquen los conocimientos adquiridos en los contenidos tratados.

Sistema de actividades

Objetivo: Preparar a la familia para el desarrollo del oído fonemático de los niños de 4 a 5 años atendidos por el Programa “Educa a tu Hijo”.

Actividad: 2

Título: “Adivina lo que hago”

Objetivo: Identificar acciones que se realizan con los objetos por su sonido.

Medios de enseñanza: Vaso, agua, cepillo, zapatos, sonajero, pelota, tenedor, plato.

Técnica: “Caja de sorpresas”.

Desarrollo: Se inicia con la valoración de la actividad orientada por medio de una rueda de preguntas. ¿Qué objetos propone el folleto?, ¿Para qué sirven?, ¿Qué otros objetos del medio pueden utilizar?

- La facilitadora indica mostrar los objetos buscados por los padres.
- Se presentan diferentes objetos, tales como un vaso con agua y otro vacío, un cepillo para lustrar zapatos, una pelota, un plato un tenedor, etc. Explica la actividad con la intención de demostrar cómo desarrollar las diferentes acciones que se pueden realizar como son: pasar el agua de un vaso a otro, cepillar los zapatos, saltar la pelota y batir con el tenedor entre otras actividades.
- Se realizan las acciones para que ellos identifiquen por el sonido los objetos que se utilizan. Incluye preguntas como las siguientes. ¿Cómo hace el agua cuando la cambiamos de vaso?
- Se demuestran otras acciones y se insiste en la necesidad de prestar atención al escuchar el sonido para identificar los objetos que realizan las acciones. Enfatiza que esta es una forma de desarrollar el oído fonemático en los niños y de ejercitar los sonidos mediante su prolongación.
- Se les entrega la canción “Mira qué bien sé comer” y se ejecuta su melodía.
- Las familias ejecutan las acciones con los objetos para que los niños identifiquen los mismos y repitan los sonidos. Entonan la canción e invitan a los niños a cantarla.
- La facilitadora brinda atención a las familias que lo necesiten para realizar las actividades y luego valora de forma colectiva la labor de las mismas y promueve que estas, expongan los logros alcanzados por sus hijos y los objetivos que más dificultades presentaron.
- Explica otras actividades para el desarrollo del oído fonemático y enfatiza en las de mayor dificultad.

Conclusiones: Sistematiza los contenidos y posibilita que los padres expliquen qué y cómo, realizar las actividades en el hogar para desarrollar el oído en los niños.

Orientación para la próxima actividad: Analizar el folleto “Educa a tu Hijo” pág.: 12

Buscar instrumentos musicales y accionarlos para reconocer su sonido.

Cierre: Se realiza la valoración mediante un gesto.

Conclusiones

La sistematización de los criterios teórico-metodológicos existentes en la literatura consultada sobre la Lengua Materna y la concepción del Programa “Educa a tu Hijo”, en la Educación Preescolar, en particular el desarrollo del oído fonemático y la preparación a la familia como agente educativo, revelaron la existencia de varias concepciones y experiencias positivas acerca del tema.

El sistema de actividades propuesto para la preparación a la familia en el desarrollo del oído fonemático permite construir colectivamente el conocimiento con una metodología participativa, dinámica, coherente, tolerante frente a las diferencias, donde cada una de las familias.

Bibliografía

Domínguez, M. y Martínez, F. (2010). Principales modelos pedagógicos de la Educación Preescolar. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Martínez, F. (2003). *El Lenguaje Oral*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rodríguez, M. y Rojas, A. (2013). *La Lengua Materna en la Primera Infancia y su didáctica*. La Habana, Cuba. Pueblo y Educación.

Siverio, A. M. y López, J. (2016). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

APUNTES SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA FILOSOFÍA MARXISTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN CUBA

Autores: Esp. Taimara Dávila Pérez
Dr. C. Orlanis Farradas López
MSc. Mayra Mercedes Nodelo Escudero

RESUMEN

Se expone acerca del papel del Marxismo como ciencia social y de la Filosofía Marxista- Leninista, en particular, en la política social del conocimiento desarrollada por la Revolución cubana. Se precisan elementos esenciales para el tratamiento del tema.

Palabras clave: función social de la filosofía marxista, formación inicial de profesores en Cuba

NOTES ON THE SOCIAL FUNCTION OF THE MARXIST PHILOSOPHY IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN CUBA

SUMMARY

It exposes himself about the role of Marxism as a social science and of Marxist-Leninist Philosophy, in particular, in the social policy of knowledge developed by the Cuban Revolution. Essential elements are required for the treatment of the subject.

Keywords: social function of Marxist philosophy, initial teacher training in Cuba

INTRODUCCIÓN

En las condiciones actuales de desarrollo científico- técnico, donde se acumula por la humanidad un enorme caudal de conocimientos científicos y resultados tecnológicos, se hace cada vez más necesaria la concepción de una educación científica que responda a las exigencias de la sociedad actual.

La educación cubana del siglo XXI en este sentido, está comprometida con un proyecto social que garantice el desarrollo humano sostenible e integral de la nueva generación. Así la labor del docente se erige ante la política educativa del país en un proceso de enseñanza- aprendizaje que permita impulsar el desarrollo personal del educando y de la sociedad.

Por ello se considera relevante desde el punto de vista social, reflexionar sobre las articulaciones que se producen en el plano del conocimiento para el desarrollo de la actividad docente. Es decir ¿Qué papel ocupa el Marxismo como ciencia social y la Filosofía Marxista Leninista en particular, en la política social del conocimiento desarrollada por la Revolución Cubana? ¿En qué medida la integración de los conocimientos que aporta la Filosofía Marxista- Leninista revelan su función social en la formación de profesores en el contexto actual?

Para el tratamiento del tema se han tomado en consideración los siguientes elementos:

- El papel del Marxismo como ciencia social y de la Filosofía Marxista- Leninista en particular, en la política social del conocimiento desarrollada por la Revolución cubana.
- Las articulaciones entre ciencia, conocimiento, tecnología y sociedad en el sistema educativo
- La función social de la Filosofía Marxista- Leninista en la formación de profesores en el contexto actual.

Objetivo: Fundamentar la función social del conocimiento que se moviliza como parte de la enseñanza de la Filosofía Marxista- Leninista en el proceso de formación profesional pedagógico.

Desarrollo

El papel del Marxismo como ciencia social y de la Filosofía Marxista- Leninista en particular, en la política social del conocimiento desarrollada por la Revolución cubana

El término política social del conocimiento, según Núñez-Jover (2010), describe el programa social puesto en práctica en Cuba a partir de 1959, en el cual, el conocimiento se convierte en un factor clave para el desarrollo del país. El mismo autor destaca entre los rasgos más distintivos de este programa su carácter gubernamental, concebido como estrategia permanente y sostenida, orientada a la producción, apropiación, distribución y aplicación del conocimiento y al fortalecimiento de sus bases institucionales, para garantizar el máximo posible de bienestar humano.

De manera general, el término conecta, al menos en su concepción, las distintas políticas públicas, y con ello, a los procesos como la educación básica, la producción de alta tecnologías, la educación superior, el sector productivo, entre otros. Es una visión que favorece la aproximación de las diferentes ciencias y formas del conocimiento, en torno a lo que es relevante para el desarrollo.

Esa política tuvo un punto de partida fundamental en la Campaña de Alfabetización de 1961, continuó con la nacionalización de la enseñanza, el acceso gratuito a la educación, la realización de una amplia política de edición y distribución de libros, la Reforma Universitaria, los planes masivos de becas que permitieron a los estudiantes de cualquier sitio del país y procedencia social alcanzar la enseñanza. Todo ello, junto al desarrollo de la educación para adultos; los programas de enseñanza para campesinos y, en particular, para mujeres; la creación de centros de investigación fueron medidas adoptadas, entre otras muchas, por los revolucionarios en el poder. De ese modo se impulsó el proceso de universalización del conocimiento y la educación que ha constituido un rasgo esencial de la Revolución Cubana. (Núñez, 2010, p. 173)

¿Qué papel ocupa el Marxismo en este programa social?

Como se ha dicho, a partir de la declaración del carácter socialista de la Revolución, el Marxismo, deviene en configurador de nuestras políticas, con fuertes implicaciones en el modelo de desarrollo a seguir. Por ello, tempranamente “se inició un proceso masivo de aprendizaje, que con algunas variantes se prolonga hasta nuestros días, y en el cual la población se instruye y educa en los principios y conceptos fundamentales del marxismo-leninismo por vías directas (cursos en escuelas políticas o en diferentes niveles de enseñanza) o indirectas (participación en las organizaciones políticas y de masas, medios masivos de comunicación, etcétera)” (Santana, J. 1995: 28)

Santana, J. (1995), en su trabajo: *Algunos problemas de la filosofía marxista y su enseñanza en Cuba*, reconoce al menos tres etapas por las que transita el desarrollo de la filosofía marxista en el país. A este análisis se le agregan otros datos de interés para el presente ensayo, como lo relativo a la formación de profesores en su evolución histórica, particularizando en la especialidad de Marxismo-Leninismo.

- **Primera etapa:** transcurre en la década del 60 y se inaugura con la enseñanza de la filosofía marxista a gran escala. Se caracteriza por el debate, la diversidad de opiniones y la libertad creativa. “La enseñanza del marxismo no sigue en todas las instituciones un patrón único. Junto al modelo soviético coexiste una interpretación del marxismo que, inspirada en la originalidad de la Revolución cubana, no se circunscribe al empleo de los clásicos, pues recurre a la lectura de autores contemporáneos incluidos el Che, Fidel y diferentes líderes del movimiento revolucionario y de liberación nacional del Tercer Mundo”.⁷ (Ídem: 29).

Un proceso importante para entender el espíritu académico imperante en la época que se analiza, lo constituye la Reforma Universitaria de 1962, “proceso de renovaciones profundas que resultaron de la interacción permanente, fecunda y febril de la dirección revolucionaria con los universitarios” (Núñez, 2010, p.24). La Reforma sentó las bases para superar la enseñanza memorística y verbalista, y favoreció la formación científica de las nuevas generaciones.

En el plano de la formación de docentes y como parte de los reajustes en las diferentes carreras, rasgo propio de la Reforma Universitaria, la antigua carrera de Pedagogía, se transformó en las de Profesor de Educación General y Media y de Profesor de Secundaria Superior en varias especialidades.

A partir de 1964, se crean los Institutos Pedagógicos como facultades, primero en las tres universidades existentes entonces en el país⁸ y se comienza la formación de docentes en dos niveles, el medio básico con la formación de docentes en dos especialidades para trabajar en el nivel de secundaria básica y, a la vez, la formación con nivel superior en una especialidad para trabajar en el nivel medio superior. Estas facultades se fueron extendiendo al resto de las universidades surgidas después de la Revolución.

Del mismo modo, es muy relevante para el desarrollo del Marxismo en esta primera etapa, el fuerte movimiento editorial vinculado a *Ediciones Revolucionarias*, como

⁷ El Departamento de Filosofía de la Universidad de la Habana y las Escuelas de Instrucción Revolucionaria (EIR) son dos instituciones que coexisten en esta etapa con visiones “*diferentes*” del Marxismo.

⁸ Particularmente en la Universidad de La Habana se crea un Centro de Investigaciones Pedagógicas, dentro del Instituto.

resultado del cual se publicaron en Cuba importantes obras del llamado marxismo occidental. Entre otros autores publicados, destacan: Lukács, Korsch, Althusser, Gramsci, Sartre, Günder, Weber, Marcuse. Es digno mencionar también la contribución de Martínez Heredia, F., dentro de la Editorial de Ciencias Sociales del Instituto Cubano del Libro, creado en 1966 y en la edición de la valiosa revista *Pensamiento Crítico*.

- **Segunda etapa:** iniciada en los años 70, está unida al proceso de institucionalización del país, en el que se produce un mayor acercamiento a la URSS y a los demás países del bloque oriental, que condujo a la adopción del modelo soviético de construcción del socialismo. “En consecuencia, la interpretación soviética del marxismo-leninismo y su concepción filosófica devienen predominantes, y dan lugar a un proceso masivo de aprendizaje en las universidades y otras instituciones docentes, caracterizado en general por sus tendencias manualescas, escolásticas y homogeneizantes” (Santana, 1995, p. 28).

Este es el momento en que numerosos asesores soviéticos llegan a los departamentos docentes de las universidades cubanas y muchos jóvenes nuestros van a formarse como profesores de la disciplina a la URSS. La etapa se extiende hasta la segunda mitad de la década del 80.

En esta etapa, se producen hechos de importantes dimensiones por su carácter programático, el 1er Congreso Nacional de Educación y Cultura en 1971 y el 1er Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) en 1976.

Entre la documentación que generó esta cita, las *Tesis y Resoluciones* aprobadas, incluye un capítulo de cierta extensión, (32 páginas), sobre los estudios del Marxismo – Leninismo en nuestro país y la importancia que se le concede al mismo para los distintos sectores de la sociedad. De manera particular aparecen las indicaciones para el estudio del Marxismo en los diferentes niveles de educación, incluyendo el postgrado.

Se aprecia en el texto la notable influencia soviética. A pesar de que se declara la necesidad de desarrollar un Marxismo antiescolástico y sin dogmas, la política social de divulgación de la doctrina que promulga el documento hace suyos los principios de la pureza de la teoría, el combate a cualquier forma de revisionismo, “ya sea de derecha o de izquierda”, la defensa del Marxismo como ciencia social única, por lo que se cierra al

diálogo con otros saberes necesarios para la interpretación de lo social, y en lo relativo a su enseñanza, *recomienda* el uso de una literatura apropiada que comprenda obras de los clásicos, documentos del PCC, discursos, manuales de estudio, tanto extranjeros como de autores cubanos, entre otros materiales.

Sobre los manuales se plantea:

Los manuales o textos sistematizados, al exponer de forma sencilla y con ejemplos ajustados a los fines de la docencia, facilita el aprendizaje y constituyen textos guías de gran utilidad para el estudio del marxismo-leninismo en todos los niveles pero, sobre todo, en los niveles inferiores de la enseñanza. (PCC, 1978, p. 278)

Cuando se abordan estos procesos, no puede olvidarse el papel de las circunstancias en que ellos se producen y su impacto en la toma de decisiones y el trazado de políticas. La década del 70, fue particularmente compleja, implicó un cambio en el modelo de desarrollo al que había apostado el país en su primera década de Revolución. Los problemas del desarrollo, el fracaso de la zafra de 1970 y la entrada en 1972 de Cuba al CAME, son hechos conectados y determinantes en la dinámica social de esa etapa.

Otro hecho relevante para el desarrollo del Marxismo como parte de la Política Social del Conocimiento desarrollada por la Revolución, fue la aparición de la carrera de Filosofía Marxista en las universidades de La Habana y Oriente. Asimismo, la creación del Ministerio de Educación Superior en 1976, que dio carácter nacional a la formación profesional en las diferentes especialidades.

Ese año, tras un referendo popular en el que votó el 98% de los electores y el 97,7 de ellos lo hizo afirmativamente, se aprobó la Constitución Socialista cubana. En su artículo 39, inciso a, sobre política educacional, científica y cultural, plantea el texto constitucional que el Estado: “fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal” (ANPP, 2009, p. 26). Nótese la presencia del Marxismo unido al ideario martiano, en su dimensión ideológica, dentro de un

programa social que contempla lo científico-tecnológico y lo pedagógico. Eso es una expresión concreta de lo que significa el término política social del conocimiento.

Finalmente, debe destacarse que en 1972, ante la necesidad de docentes para enfrentar la masividad en el arribo de estudiantes a la educación media, surge el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, con un novedoso modelo pedagógico basado en el principio de estudio-trabajo. Los egresados de estos cursos fueron los primeros en alcanzar posteriormente el título de licenciados en Educación, a partir de un plan de completamiento con dos años de estudios desde su puesto de trabajo. De manera particular interesa al análisis que se hace, el hecho de que este plan de formación graduó los primeros profesores en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales.

Al mismo tiempo, se creó la Facultad de Perfeccionamiento y Recalificación de Profesores de Ciencias Sociales, institución nacional, con sede en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” en La Habana, como resultado de la integración del Centro Nacional de Formación de Profesores de Marxismo Leninismo creado con asesoría soviética, que asumió la formación emergente y regular de profesores de esa especialidad en diferentes variantes.⁹

En 1982, como parte del perfeccionamiento de la educación superior y de la promoción de los planes de estudio B, nace la carrera de Marxismo-leninismo e Historia “con el propósito de formar profesores para ambas especialidades que asumieran la docencia y la labor político ideológico en la Enseñanza General Media.” (MINED, 2010, p. 5).

• **Tercera etapa:** forma parte del proceso de rectificación interno y como reacción ante los síntomas de debilidad del modelo soviético, imbuido por esa fecha en los

⁹ La formación en este centro tenía diferentes variantes, en dependencia de la fuente de ingreso y la especialidad. Estas variantes fueron:

- Profesor de Marxismo Leninismo en un año a partir de docentes en ejercicio graduados de diferentes especialidades.
- Profesor de Filosofía Marxista Leninista, Economía Política o Comunismo Científico en cuatro años a partir de jóvenes egresados del preuniversitario.
- Profesores de Comunismo Científico en dos años a partir de recién graduados de Historia del Destacamento Pedagógico.
- Profesor de Filosofía Marxista-leninista a partir de docentes provenientes del Destacamento Pedagógico y docentes en ejercicio de diferentes especialidades.

fundamentos de la Perestroika. La búsqueda de una interpretación propia de la realidad, a partir de la síntesis entre Marxismo y pensamiento nacional, con el propósito de “restaurar la credibilidad del Marxismo, seriamente afectado por los años de aprendizaje escolástico” constituye el signo distintivo de esta tercera etapa. Sin embargo, los acontecimientos que condujeron a la caída del «socialismo real» y la difícil situación del país en el «período especial» afectaron esas intenciones.” (Santana, 1995, p. 29).

En esta etapa, toma cuerpo una nueva orientación de la política científica y tecnológica cubana, (a partir de 1991) que va encaminada a la creación del sistema de ciencia e innovación. La creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), para atender esa actividad, es una muestra de la implementación de la nueva política.

Las universidades del país renuevan su contrato con la sociedad y se suman al sistema de innovación como piezas claves del mismo en la producción social de conocimientos, ciencia y tecnología. En la *nueva universidad cubana*¹⁰, la formación de profesionales debe tener carácter continuo e incluir la preparación en la investigación y el vínculo de la teoría con la práctica. Como reconoce Núñez (2010) en la creación de esas capacidades está el camino de la conexión del conocimiento al desarrollo.

La enseñanza del Marxismo en la nueva etapa está marcada, como la teoría misma, por la necesidad de superar el unanimismo característico de la etapa anterior. Santana (1995, p. 32), ha estimado al respecto:

La enseñanza del marxismo para la generalidad de las carreras,¹¹ por su carácter masivo, ejerce un efecto social positivo o negativo en un nivel más inmediato. Para este tipo de enseñanza el dogmatismo se tradujo en el manualismo y el esquematismo homogeneizante presente en los programas de estudio, idénticos

¹⁰ Para ampliar sobre el uso de este término y su fundamentación puede consultarse el texto: *La Universidad Cubana: el modelo de formación* de Pedro Horruitiner Silva. (2006)

¹¹ Se está considerando aquí el conocimiento más elemental sobre Marxismo, que se imparte como contenido de las asignaturas del ciclo básico de marxismo-leninismo o ciencias sociales en las diferentes especialidades universitarias y no en aquellas carreras donde este conocimiento es propio del ejercicio de la profesión: Ej.: la carrera de Filosofía en la UH o la carrera de Marxismo – Leninismo e Historia en las universidades pedagógicas.

para todas las carreras y que generó un aprendizaje escolástico. Con la elaboración de programas de estudio más vinculados a los perfiles profesionales de las carreras, se inicia la superación del dogmatismo. (s/p)

La referencia anterior, sugiere que el enfoque profesional de la enseñanza del Marxismo es un punto de partida para la superación del dogmatismo, pero solo eso. Este enfoque entraña riesgos y no garantiza por sí solo la apropiación efectiva de la teoría por parte del estudiante.

Si se hiciera un balance de las etapas descritas, pudiera reconocerse que las circunstancias históricas son menos favorables para la apropiación social de la teoría marxista en la etapa que se inicia a fines de los años 80 (tercera etapa). Intentaré explicar esa idea a continuación:

En los 60, la polarización de las fuerzas en torno a la Revolución triunfante, el ritmo revolucionario y la participación popular en la refundación del país, hacían del Marxismo un conocimiento necesario, su vocación práctica-transformadora se puso de manifiesto casi cotidianamente. Fidel fue un artífice de la puesta en práctica de la teoría y de su enriquecimiento.

Entre los años 70 y 80, el país siguió una línea de desarrollo sostenida, y los niveles de consumo social y satisfacción material eran relativamente favorables, sobre todo en la segunda década, eso unido a las perspectivas de desarrollo que ofrecía la URSS, al menos en apariencia, favorecían una visión del Marxismo, como sustento de una sociedad próspera (en determinados indicadores) y generalmente deseable para los cubanos.

Sin desconocer que el Marxismo que se institucionalizó como parte de la política social del conocimiento, estuvo marcado por la escolástica, el dogmatismo, las desviaciones y que la diversidad de opiniones y los criterios alternativos casi desaparecen; a nivel de psicología popular, no me refiero al campo académico, la gente mayoritariamente no se cuestionaba la validez de la teoría en sí misma.

Sin embargo, los 90 se volvieron en negación de lo anterior, el derrumbe del modelo soviético, y con él, su sustento teórico, las carencias materiales propias del periodo especial, la inversión de la pirámide de ingresos, la devaluación del trabajo como fuente

de vida..., unido a la crisis de la teoría como se ha explicado y al desarrollo de nuevas formas de dominación cultural desarrolladas por el capitalismo, y que impactan también en nuestra sociedad, van generando un caldo de cultivo que no favorece a la apropiación del Marxismo a escala social. El desaliento y la falta de confianza en el futuro del país, son síntomas de ese fenómeno.

Para los científicos sociales que producen, distribuyen, y utilizan la teoría marxista como parte de su ejercicio profesional, la nueva etapa reclama creatividad, nuevas búsquedas y respuestas propias. Del mismo modo, puede decirse de los decisores en el trazado de las políticas, y del necesario intercambio que debe producirse entre ambas esferas.

Llama la atención, en este sentido, que en los *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*, aprobados, luego de su discusión popular, en abril del 2011, en el marco del VI Congreso del PCC, no hay referencia explícita al Marxismo como fundamento del proyecto de país que este documento programático contiene. Lo digo sobre todo en lo que respecta a las prioridades de la Política de Ciencia, Tecnología, Innovación y Medio Ambiente y a la Política de Educación.

El texto si declara en la Resolución que incluye, el objetivo general de los lineamientos: “garantizar la continuidad e irreversibilidad del Socialismo, el desarrollo económico del país y la elevación del nivel de vida de la población, conjugados con la necesaria formación de valores éticos y políticos de nuestros ciudadanos” (PCC, 2011, p. 5)

Para ello, como ha dicho Martínez (2005, p.178):

La recuperación crítica del marxismo no se puede recuperar nada si no es críticamente puede ayudar a los cubanos no más que ayudar, pero eso ya es mucho en estos tiempos a enfrentar con éxito tantos retos y tareas tan arduas. El rumbo que tomen la política y la sociedad pudiera ser decisivo para que eso suceda o no, pero limitarse a esa conclusión sería privar al pensamiento de sentido, porque este solo es válido, precisamente, si es capaz de elevarse sobre sus condiciones de producción, y será fructífero si es capaz de influir sobre ella. En todo caso, el marxismo tendrá que reconocer que él ha sido un gran auxiliar para la liberación, pero también ha servido para la dominación; deberá

revolucionarse para volverse útil y atractivo, y tomar parte ya nunca más juez, ni gendarme en el debate de ideas que es vital abrir de una vez en Cuba. (s/p)

De esta forma el marxismo-leninismo, se ha asumido como fundamento de la ideología de la Revolución Cubana junto al pensamiento martiano. En este contexto, el estudio de la disciplina Marxismo-Leninismo se integra a los planes de estudio de todas las carreras pedagógicas, como un componente básico de la cultura e identidad de los profesionales de la educación, dada su significación en la formación humanista, científica, cultural e ideo-política.

Tales condiciones ubican esta disciplina como parte del currículo base y se direcciona hacia el tratamiento de la concepción teórica, metodológica y práctica, en sus fundamentos filosóficos, económicos y sociopolíticos.

Su contenido es portador de un potencial conceptual y formativo, y tendrá mayor trascendencia en tanto se articule su naturaleza epistemológica a la cosmovisión y modo de pensar y actuar en la realidad, de los sujetos. De manera que se comprenda y utilice, en el análisis de determinadas problemáticas, los núcleos básicos de la dialéctica materialista para el análisis de los problemas y contradicciones que atañen al mundo de hoy y para el perfeccionamiento de la sociedad cubana.

Así es reconocido que el conocimiento filosófico marxista es una herramienta útil, por su trascendencia en lo metodológico, lo ético, lo axiológico y lo ideológico, funciones esenciales de la filosofía como forma del saber humano. Por consiguiente, la asignatura está orientada a servir como base teórico conceptual y fundamento metodológico del futuro desempeño del profesional que se forma, sin desconocer que no solo se pretende formar un profesional desde lo científico- técnico, sino un joven revolucionario integral, patriota, con sólidos valores morales, con una amplia cultura, dotado de habilidades comunicativas y sobre todo, comprometido con su época y con el progreso de la humanidad.

La Relación ciencia- conocimiento- tecnología-sociedad

En este sentido es importante considerar el cuerpo teórico que aporta esta ciencia sobre la realidad social. Asumiendo la perspectiva praxeológica que contiene la teoría de Marx, cuyo problema fundamental es su unidad indisoluble con la práctica.

Fundamento que se acentúa en el criterio de Sánchez (1979, p. 190), la praxis es el eje en que se articula el marxismo en su triple dimensión: como proyecto de transformación radical del mundo, como crítica—también radical— de lo existente y como conocimiento necesario de la realidad a transformar.”

De ese modo, la perspectiva praxeológica de la teoría marxista- leninista, se hace también relevante desde el punto de vista formativo. Su asimilación como contenido de enseñanza- aprendizaje implica tomar el referente real de la Revolución Cubana y de sus realizaciones concretas en el campo de la educación, como espacio de realización de dicha teoría, desde una visión crítica, multifacética y compleja. Lo que responde a su condición de ser a la vez teoría y método para la transformación social.

La significación de este proceso parte de la comprensión de su impacto en lo social, pues en esa dirección es innegable la relación que existe entre el conocimiento, las tecnologías y las habilidades propias de este campo, estimándose su valor e impacto para la sociedad.

Lo que permitiría responder a una de las mayores problemáticas en la actualidad con relación a los elementos que se interconectan como parte del presente análisis, donde es necesario el control social de la ciencia y la tecnología y su adecuada utilización.

Situación que desde la educación, en sus fines, tiene su espacio de realización a partir de las acciones intelectuales y volitivas que como proceso engendra. Dirigidas a favorecer la formación de sujetos conscientes de la dimensión social de la ciencia y la tecnología.

Los fines en cuestión son los siguientes:

- a) La contribución de la ciencia y la tecnología a la solución de los problemas sociales de la población y de la ayuda solidaria a otros pueblos.
- b) La integración de todos los agentes del contexto social en aras de obtener resultados científicos y tecnológicos pertinentes.
- c) La participación del pueblo en las actividades científicas y tecnológicas.
- d) La acción crítica y responsable frente a los peligros actuales y potenciales de las innovaciones, para el ser humano y el medio ambiente.

e) La asimilación de la ciencia y la tecnología como manifestaciones de la cultura.

f) La comprensión de las interacciones dialécticas entre conocimientos, técnicas y contexto social.

Elementos que nos permiten afirmar que existe en la educación cubana actual un camino hacia la formación de sujetos capaces, por sus valores, conocimientos, habilidades y cultura, que sin lugar a dudas es esencial en la educación en CTS en Cuba.

Las ideas expuestas hasta aquí, constituyen una referencia para el análisis sobre la función social que debe cumplir el conocimiento filosófico en el contexto particular de la formación de profesores en Cuba.

La función social de la Filosofía Marxista- Leninista en la formación de profesores en el contexto actual

Esa relación orgánica, interna, de la educación con el conocimiento y la ciencia, constituye un aporte del pensamiento nacional a la formación del hombre y deviene en principio del enfoque pedagógico que deberá sustentar la enseñanza de la filosofía marxista en la formación de profesores. Tal enfoque se concibe como una forma de tecnología social, en el criterio de Núñez (2010, p. 176), dirigida a:

- Superar el dogmatismo y el carácter especulativo en el tratamiento del conocimiento filosófico que se moviliza como parte el proceso de formación profesional pedagógico.
- Ascender a una filosofía práctica, que ponga el centro de su reflexión en el planteamiento de preguntas radicales sobre el sentido de la vida social y la acción del hombre como totalidad, en sus múltiples determinaciones, donde lo profesional, sea entendido como una esfera de la actividad humana en la que se expresan saberes, capacidades, aptitudes, cualidades, compromiso y responsabilidad social.
- Encarar el aprendizaje de la filosofía desde una visión crítica de la realidad, multifacética y compleja, asumiendo que el Marxismo es un conjunto de teorías e indicaciones metodológicas básicas, cuyo valor fundamental es el de ser una guía científica para la interpretación de la realidad social, que cada cultura deberá enriquecer con sus propios aportes y experiencias.

- Contribuir, desde el conocimiento filosófico, a la construcción de una imagen social de la ciencia, la cultura y la educación, en su relación dialéctica, como parte del entramado de relaciones sociales y como factores de satisfacción y bienestar humano.

Para la determinación de las funciones sociales del conocimiento filosófico marxista en la formación de profesores, se han tomado como referentes los criterios de Núñez (2010), Horruitiner (2006), Sánchez (2002) quienes aportan valiosas pautas, como se muestra a continuación:

1. Preparar al docente en formación inicial para el cumplimiento de su rol profesional como educador contemporáneo, permitiéndole: examinar la realidad, detectar valores positivos dominantes y mecanismos de represión de la conciencia, romper con posturas asumidas de modo inconsciente como pueden ser el autoritarismo, el dogmatismo, el conformismo, la sumisión, lo que impide un auténtico crecimiento intelectual y humano, tanto en él como en sus futuros estudiantes y en contraposición tomar conciencia de la necesidad de asumir nuevos roles de transformador y crítico.

2. Contribuir al desarrollo de capacidades cognoscitivas generales, vinculadas a la naturaleza del conocimiento filosófico que permitan la formación de una concepción dialéctica del mundo, en la que se expresen las relaciones de las diferentes formas del pensamiento social (ético, jurídico, económico, político, ambiental, educativo, etc.)

3. Valorar adecuadamente el papel y el lugar de la ciencia y la tecnología a partir de un enfoque conceptual de las mismas, que incluya el análisis de:

- El impacto de los adelantos científicos y tecnológicos vinculados al desarrollo de la filosofía, y de otras esferas del conocimiento social, como pueden ser la política, la educación y la cultura.
- La caracterización de las principales personalidades vinculadas al desarrollo del pensamiento filosófico marxista, a nivel mundial, regional y nacional. Su pensamiento social, cultural y político.
- Su vínculo con la historia de la educación.
- El contexto histórico-social en el que tienen lugar los principales avances científicos y tecnológicos que son objeto de estudio.

4. Establecer el vínculo del conocimiento filosófico con la realidad social más inmediata, de modo que permita el análisis de los principales documentos programáticos del país y la reflexión sobre el papel y el lugar que desempeña la disciplina y la profesión pedagógica ante los desafíos de la economía en la actualidad, en condiciones de globalización y neoliberalismo.

5. Asegurar la base de conocimientos necesarios para que los profesores en formación inicial construyan críticamente una concepción filosófica marxista de la educación, que les permita generar *tecnologías sociales* relevantes por su impacto en el desarrollo del país y el bienestar humano.

Para ello, se hace necesario orientar la enseñanza de la Filosofía Marxista Leninista a:

- Aprovechar el potencial axiológico-formativo del conocimiento filosófico como particularidad de la ética y la profesionalidad pedagógica.
- Emplear fuentes bibliográficas variadas, con predominio de los trabajos más relevantes de autores latinoamericanos y caribeños, o del tercer mundo en general, cuya producción intelectual validan la universalidad de los fundamentos de la teoría marxista desde una realidad histórica y social más cercana a la realidad de los estudiantes.
- Asegurar la unidad dialéctica de lo teórico y lo metodológico en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
- Garantizar que el trabajo metodológico del colectivo se oriente a suplir la contradicción que genera la ubicación de la asignatura en el plan de estudio de las carreras pedagógicas. Dicha ubicación no favorece la vinculación efectiva del estudio y el trabajo, (teoría y práctica), fundamento metodológico esencial de la formación profesional en Cuba, por cuanto en los primeros años, el vínculo con la escuela es menor que en años superiores.
- Evaluar a partir del desempeño cognitivo-instrumental y actitudinal de los estudiantes los avances alcanzados en la sistematización del instrumental teórico – metodológico de la dialéctica materialista como metodología general de investigación, del proceso del conocimiento, y de los métodos y procedimientos pedagógicos.

- Lograr que los estudiantes reconozcan el carácter complejo de las ciencias que integran el Marxismo y su validez en general para el análisis de lo social, con referencias significativas a su valor para el desarrollo de la actividad pedagógica.
- Elevar el interés de los estudiantes hacia el conocimiento filosófico marxista a partir de la conexión entre la teoría y su propia práctica social (vida cotidiana, costumbres, desempeño profesional).

Elementos que nos hacen pensar en la necesidad de desarrollar el conocimiento filosófico marxista contextualizado, o sea en articulación con el condicionamiento social en que este se produce, como resultado de la experiencia y cultura alcanzada por los sujetos que participan del proceso, dados los diversos patrones culturales influyentes en el contexto cubano actual.

Estas aportaciones se van a ver completadas con las visiones de Vigotsky, al considerar el aprendizaje como un proceso de reconstrucción del conocimiento producido por la interacción entre la experiencia personal del estudiante y su contexto social.

Ante estas condiciones se hace imprescindible hacer útil el conocimiento filosófico. Para ello es necesario direccionarlo hacia a los intereses de los estudiantes y al desarrollo de capacidades para reflexionar. Lo que implica en el ejercicio de la clase de filosofía, reconocer la dialéctica de lo individual y lo social en función de la formación profesional e integral del estudiante.

Vale destacar que en la medida en que se comprenda el impacto de lo social en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mayor alcance tendrá la práctica pedagógica. Ello permitirá entender a la educación como expresión de desarrollo social y la escuela como institución donde interactúan entre sí docentes, estudiantes y grupo en un contexto social.

Una perspectiva contextualizada y actual del proceso de enseñanza- aprendizaje de la filosofía constituye potencialidad en para la formación de docentes al cohesionar el ejercicio de la profesión con la realidad contextual en que este se desarrolla.

Los **fundamentos sociológicos** de la presente investigación encuentran su basamento teórico en la perspectiva dialéctico materialista de las relaciones sociales, que contemplan tanto lo social como lo individual, el contexto socio- cultural en que se desarrollan los sujetos y el proceso de enseñanza aprendizaje la comprensión de la filosofía como componente de la cultura, la necesidad del vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo, lo motivacional y lo vivencial para enseñar y aprender el conocimiento filosófico.

Desde su perspectiva teórica, el humanismo de esta filosofía, se expresa en la consideración del papel activo y creador del hombre como individuo y como conformante de una colectividad social. Así lo explica la concepción materialista de la historia, que concibe a la sociedad como un producto de la actividad transformadora del hombre, mientras que este es, dialécticamente, un resultado de su medio social y de todo el desarrollo histórico que le ha antecedido.

Entendiendo lo formativo como expresión de la formación de una cultura filosófica, que estimule la búsqueda del conocimiento y el desarrollo de habilidades y capacidades en el pensar, vinculadas a su perfil profesional. Donde se concibe al conocimiento filosófico como herramienta para la educación y la formación del hombre. Asimismo es reconocido el contenido de esta ciencia como fundamento de la educación, dado su carácter instructivo, desarrollador y humanista.

Al respecto, es asumido el Marxismo- Leninismo como fundamento filosófico de la educación desde los siguientes presupuestos:

- El estudiante como ser educable, sujeto de su actividad y de su educación
- Derivado del valor formativo que posee la asignatura (formación de una cultura e ideología de la Revolución Cubana). Se identifica lo axiológico como una función de la FML
- Los fines de la educación obedecen a los fines de la sociedad y en consecuencia la FML es consecuente con el modelo de sociedad y de hombre que se pretende formar.
- Se asume a la dialéctica como lógica y teoría del conocimiento.

Conclusiones

- ❖ La dinámica de la práctica científica y tecnológica en Cuba es expresión de un proyecto de nación en general y de una política científica en particular, por su esencia, social e interactiva.
- ❖ La perspectiva CTS favorece el tránsito, en el plano del conocimiento, del análisis crítico de los contextos, a la propuesta concreta de cuáles son los campos del conocimiento filosófico marxista que se movilizan en el proceso de la formación profesional pedagógica, por su relevancia para el desarrollo de la práctica social.
- ❖ Reflexionar sobre la función social que debe cumplir la Filosofía Marxista - Leninista en el contexto de la formación de profesores en Cuba, desde la perspectiva de los problemas y condicionantes sociales que le son inherentes, constituye un ejercicio intelectual necesario y complejo.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Nacional del Poder Popular. Comisión de Asuntos Constitucionales y Jurídicos. Cuba (2006): *Constitución de la República de Cuba*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Hart, A. (1990): *El objetivo básico de la educación es la cultura*. Ciudad de La Habana, Cuba: Dirección de Información.

Horruitiner, P. (2006): *La universidad cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Kumpf, F. (2008): *¿Para qué la filosofía? ¿Para qué la filosofía marxista?* Revista Internacional *Marx Ahora*. No. 25/2008, pp. 26 – 37.

Lage, A. (2001): La ciencia y la cultura: las raíces culturales de la productividad. Revista *Cuba Socialista*. Tercera época No. 20, 2001, pp. 2- 21.

López F. (1989). *Cuba: cultura y sociedad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Letras Cubanas.

Martínez, F. (2005). *En el horno de los 90*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación. Cuba (2010). *Carrera de Profesor de Marxismo – Leninismo e Historia. Características de la profesión (Modelo profesional de la carrera)*. (s.n.).

Miranda, T. (2009). *Transformaciones educacionales y nuevo modelo curricular para la formación inicial de los profesionales de la educación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Academia.

Morales, E. [“s.f.”]: *La llamada crisis del marxismo y las ciencias sociales*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, en formato digital.

Núñez, J. (2010): *Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y postgrado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial UH, La Habana.

Núñez, J. (s.f.). *Ciencia y bienestar humano: del Programa Ilustrado al Programa Social de la ciencia*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, en formato digital.

Partido Comunista de Cuba (1978). *Tesis y Resoluciones. Primer Congreso del PCC*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Partido Comunista de Cuba (2011): *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. VI Congreso del PCC. Ciudad de La Habana, Cuba: Partido Comunista de Cuba.

Sánchez, R. (2002). *Bases metodológicas para el trabajo de los departamentos docentes*, Apuntes elaborados por el autor. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e, en formato digital.

Sánchez, A. (1979). Por qué y para qué enseñar filosofía. En Editorial Océano (1979). *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México: Editorial Océano, pp. 183-193.

Santana, J. (1995). Algunos problemas de la filosofía marxista y su enseñanza en Cuba. En *Revista Temas*, No. 3, pp. 28 - 33, julio-septiembre, 1995.

Torres, E. y Ibarra, G. (1997). Félix Varela. Obras. Tomo III. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Imagen Contemporánea.

Torres, E. y Ibarra, G. (2006): *En busca de la cubanidad*. 2 tomos. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 359 pp.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO PARTE DE LA FORMACIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Autoras: MSc. Yanelis Díaz Núñez, yanelis@unah.edu.cu

MSc. Anayen Reyes González

MSc. Arlenis Martínez Ortega

Facultad de Ciencias Pedagógicas, UNAH, Cuba

RESUMEN

La propuesta didáctica aborda el tratamiento de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible como parte de la formación de una Cultura de Paz y la defensa de los derechos humanos en la asignatura Matemática. El conjunto de problemas matemáticos que se presenta es una alternativa educativa que potencia la Educación Ambiental en los estudiantes de la carrera Matemática desde el proceso pedagógico. Por otra parte, lo que lo distingue son los ejercicios en sí sobre los problemas ambientales para formar en los estudiantes una actitud crítica, reflexiva y protagonismo social en un problema que nos compete a todos.

Palabras claves: Cultura de Paz, Educación Ambiental, resolución de problemas

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS PART OF THE FORMATION OF A CULTURE OF PEACE: SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS

SUMMARY

The didactic proposal approaches the treatment of the National Strategy of Environmental Education for the Sustainable Development as part of the formation of a Culture of Peace and the defense of the human rights in the Mathematical subject. The group of mathematical problems that is presented is an educational alternative that

power the Environmental Education in the students of the Mathematical career from the pedagogic process. On the other hand, what distinguishes it is the exercises in yes on the environmental problems to form in the students a critical, reflexive attitude and social protagonist in a problem that concerns us to all.

Keyword: Culture of Peace, Environmental Education, resolution of problems

INTRODUCCIÓN

En la sociedad cubana actual la formación de una Cultura de Paz y la defensa de los derechos humanos, deben de ser contenidos esenciales en la educación de la personalidad de las nuevas generaciones, por lo que es necesario su manifestación en todas las esferas de sus vidas y contextos de actuación.

Si tenemos en cuenta la siguiente frase de Rendón donde expresa que: “La paz es el producto de la satisfacción de las necesidades básicas de la población, pero a la vez, es un estado armónico del ser humano con la naturaleza, consigo mismo y con los demás”(Rendón, 2000, p. 32), nos percatamos que las agresiones al medio ambiente son manifestaciones de violencia, que amenaza la paz y ponen en riesgo la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos: constituyendo una violación del derecho a un medio ambiente sano.

De ahí, la necesidad de educar en la prevención y solución de los problemas ambientales a escalas global, nacional y local, con la participación de todos. Evidenciando la necesidad de incorporar la educación ambiental en los procesos de educación en la escuela cubana actual. Educar para aprender a vivir juntos y de aprender a reconciliarnos con la naturaleza; de salvar la biodiversidad y la diversidad cultural. Esta sería una verdadera Educación Ambiental, que nos prepare para accionar en dirección hacia ese mundo mejor que es posible. Una Educación Ambiental que nos conduzca hacia esa Cultura de Paz en la que, entre otras, bien podría inscribirse esta sabia advertencia ética de José Martí: *“La Tierra no es un regalo de nuestros padres, es un préstamo de nuestros hijos.”*(Martí, 1870, 223).

En la Estrategia Nacional de Educación Ambiental 2010-2015, se señala que la educación ambiental constituye un objetivo priorizado en los planes de formación de los profesionales de la educación superior, incluidos los del MINED, para lo cual se han

establecido programas que permiten su desarrollo desde los distintos componentes del proceso formativo. Aunque se aprecia un avance en la incorporación de temas ambientales en los currículos, todavía esta es insuficiente por lo que su contenido debe ser ampliado y la educación ambiental reorientada hacia el desarrollo sostenible para que permita lograr el necesario enfoque sistémico e interdisciplinario y el cumplimiento de sus objetivos.

La Educación Superior, en su contribución a esta aspiración, se expresa mediante el propósito de integrar la dimensión ambiental en el sistema educativo. En la carrera Matemática esto se refleja en los objetivos formativos generales del Modelo del Profesional donde refleja que el estudiante en formación debe ser formado con un perfil amplio que le permita cumplir con esas exigencias actuales, que sea capaz de asegurar un adecuado trabajo político – ideológico en sus estudiantes, que desarrollen valores patrióticos y revolucionarios, además de analizar y valorar el medio ambiente y la salud de los escolares, garantizar la educación ética y estética, actualizar el conocimiento básico general y medio ambiental. Así también en las Indicaciones Metodológicas Generales se orientan trabajar con la Estrategia Curricular: Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.

La Disciplina Matemática Básica, brinda métodos y formas que influyen directamente en el desarrollo del futuro profesor y tiene gran incidencia en los programas escolares, pues la tarea esencial de su enseñanza y aprendizaje consiste en que los estudiantes desarrollen habilidades en la resolución de problemas relacionados con diferentes aspectos de la realidad económica, política y social, donde se manifiesten las relaciones ciencia-tecnología-sociedad-ambiente utilizando datos de la realidad educativa y de la vida en general.

Sin embargo, los resultados del estudio con respecto a temas medioambientales que se les realizó a los estudiantes de la carrera Matemática de la Facultad de Ciencias Pedagógicas no son alentadores, con la aplicación de diferentes instrumentos se constató la insuficiente preparación que poseen los estudiantes con respecto a este tema ya que:

- ✓ Poseen un concepto incompleto de medio ambiente

- ✓ Poco dominio de los problemas ambientales, y de los factores que los provocan
- ✓ Insuficientes iniciativas en aras de minimizar o encontrar la solución a problemas ambientales

Si se tiene en cuenta la situación problemática descrita anteriormente es necesario resolver el **problema de investigación** siguiente: ¿Cómo contribuir a la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación en la especialidad Matemática de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la UNAH?

El **objetivo de la investigación** es: Elaborar un conjunto de problemas matemáticos que contribuya a la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación en la especialidad Matemática de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la UNAH.

El aporte fundamental es la concepción de un conjunto de problemas matemáticos para preparar a los futuros egresados de la especialidad Matemática que contribuye a la Educación Ambiental en los estudiantes de la carrera Matemática, dando cumplimiento a la estrategia curricular “La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EApDS)”, preparando a los estudiantes en temas medioambientales como los factores que provocan los problemas ambientales, e iniciativas en aras de minimizar o encontrar la solución a dichos problemas.

Desarrollo

La Educación Ambiental en el contexto docente educativo

La creciente destrucción del medio ambiente que se manifiesta desde hace décadas se ha agudizado, adquiriendo un carácter global, en la segunda mitad del siglo XX e inicios del presente siglo. Fundamentalmente por la intensificación de la actuación de la sociedad humana que ha hecho una utilización irracional de la ciencia y la tecnología, de los recursos naturales y que no ha logrado una verdadera integración económica social y ambiental, la cual reclama el desarrollo sostenible.

Es por ello que resulta evidente la amenaza de la supervivencia de la humanidad y, por tanto, la importancia de hacer un esfuerzo por crear un nuevo paradigma de comunicación con la naturaleza, de aquí la necesidad de la Educación Ambiental.

Muchos investigadores cubanos han aportado elementos teóricos desde su campo de investigación, entre ellos sobresalen: (Valdés, 1996; Santos, 2002; Bosque, 2002; Roque, 2003; Mc. Pherson, 2004; García, 2004; Rodríguez, 2004; Marimón, 2005; Parada, 2006; Fernández, 2008; Amador, 2008; Proenza, 2009; Charbonet, 2009; Osorio, 2012) obtenido resultados científicos significativos en un intento de aproximar la educación ambiental a las exigencias del desarrollo sostenible.

Desde el Congreso de Moscú (1987) la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible quedó definida como: “Un proceso permanente en que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio, adquiere los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente.”(Roque, 2003)

La Educación Ambiental implica por lo tanto, la sensibilización por los problemas que afectan el medio ambiente; desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades, actitudes, la clarificación de valores y las aptitudes para resolver estos problemas.

La dirección del Programa Ramal # 11 del MINED concibió a la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible como: “Proceso educativo, que incorpora de manera integrada y gradual las dimensiones económica, político-social y ecológica del desarrollo sostenible a la educación de los docente y estudiantes del Sistema Nacional de Educación y se expresa en modos de pensar, sentir y actuar responsables ante el medio ambiente.”(Santos, 2009)

En esta definición la Educación Ambiental constituye un proceso continuo y permanente que alcanza todos los ámbitos educativos, formales, no formales e informales y se desarrollan a partir de los problemas más inmediatos hasta los de ámbito regional, nacional e internacional, por tal razón se asume esta definición por considerarla más completa y corresponder a la realidad del país, por los elementos que aborda entre medio ambiente y desarrollo sostenible, y porque responde totalmente a los objetivos

del proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones históricas concretas en que se forman los alumnos.

La Educación Ambiental es pues, indispensable para modificar actitudes, adquirir nuevos hábitos y conocimientos, contribuye a la protección del medio ambiente y debe desempeñar una función muy importante en el logro del desarrollo sostenible.

La Tierra tiene muchos recursos de gran importancia para la vida de los seres humanos. Algunos de ellos son renovables, otros se pueden renovar a altos costos y otros no son renovables. El planeta contiene, además, una gran variedad de minerales, su abundancia puede ser rara o ilimitada, pero la dificultad de extraerlos del ambiente es un aspecto tan importante como su abundancia. Todas estas realidades evidencian la necesidad de una educación ambiental cada vez más creciente y consciente.

La escuela como institución social encargada de la educación de la personalidad de los estudiantes es responsable del desarrollo de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible formal desde el preescolar hasta la universidad. Para hacer frente a este importante desafío en Cuba, se diseñan estrategias para la INTRODUCCIÓN de la educación y formación ambiental. La cual, precisa la inclusión de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza, concebida no como una materia más a añadir sino, por el contrario como una dimensión, es decir, integrando al proceso docente educativo los elementos necesarios, reajustando los programas de estudio de las diferentes materias, actividades extra docente y extraescolares.

En este sentido la Enseñanza Superior juega un papel muy importante en esta compleja tarea, como institución productora de conocimientos y generadora de cambios.

Las Universidades Pedagógicas tienen, como misión la formación y superación de profesionales de la educación que juegan el papel fundamental en la educación integral de los educandos y por tanto deben garantizar una formación y/o capacitación que les permita desarrollar la Educación Ambiental dirigida a la transformación de los paradigmas tradicionales del conocimiento y al desarrollo de una conducta ambiental responsable en los estudiantes.

En correspondencia con lo anterior resulta evidente la necesidad de la INTRODUCCIÓN de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el currículo de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. Esto presupone una concepción integral en todo el proceso de docente educativo lo que implica la INTRODUCCIÓN de la problemática ambiental de forma coherente.

Un objetivo esencial en la formación de los estudiantes debe ser, formar al futuro profesor con conciencia ambiental, de manera que transmita conocimientos y desarrolle valores, de conjunto con el desarrollo de habilidades para el reconocimiento y solución de los problemas ambientales presentes, no solo en la escuela sino también en el resto de los factores comunitarios e incluso en el propio hogar, y propicie la prevención de otros.

Por esto el maestro debe tener una formación integral. En esa función integradora del profesor, es donde consideramos que la dimensión ambiental desempeña un rol esencial, por su carácter interdisciplinar y unificador de acciones.

Como se advierte se trata de solucionar el problema mediante el establecimiento de una estrategia que integre metodológicamente la formación ambiental de los profesores ya que en la actualidad no se cuenta con literatura que trate, de manera concreta, los aspectos metodológicos y didácticos que posibiliten a los estudiantes asimilar productivamente el contenido medio ambiental y lo apliquen consecuentemente en su vida cotidiana.

La resolución de problemas

Desde la antigüedad, los problemas han ocupado un lugar cimero en las clases de Matemática, los documentos que se conservan así lo confirman. Sin embargo, a lo largo de la historia no ha habido preocupación por enseñar a resolver problemas, ni por analizar los procedimientos de solución; aunque se encuentran excepciones de obligada referencia, como son los caso de Papus, Arquímedes y Descartes.

El tema de la resolución de problemas ha sido tratado por psicólogos, filósofos y profesionales, como ejemplo de ellos están los trabajos de: Rubinstein (1966), Leontiev (1972), Torres (1993), Campistrous y Rizo (1996), Ballester (2002) y Martínez (2005).

Es común emplear el término problema en el ámbito de la enseñanza para designar algún tipo de tarea que se le plantea al escolar, la cual debe venir acompañada de una serie de apreciaciones que otorguen especificidad al concepto.

Es importante conocer que no todas las tareas que se le proponen al estudiante constituyen en realidad un problema, pues las mismas no pueden ser denominadas problema, en primer lugar, porque no sitúan al estudiante ante la necesidad de desplegar su actividad cognoscitiva en un intento de búsqueda, de razonamiento, de elaboración de conjeturas y toma de decisión.

Por lo contrario se puede observar que estas son resueltas solamente con el apoyo en la memoria y con la puesta en práctica, de cierto modo, mecánica y directa.

Todo verdadero problema se caracteriza porque la persona que lo resuelva, en este caso el estudiante, comprometa de una forma intensa su actividad cognoscitiva, que se emplee a fondo el punto de vista de la búsqueda activa, el razonamiento y la elaboración de hipótesis o ideas previas de solución.

El análisis de la definición dada por Ballester (2002) de problema permite concluir que:

- Tiene un planteamiento inicial.
- Tiene una exigencia o más de una.
- La exigencia obliga a hacer transformaciones.
- El que se enfrenta con el problema lo quiere resolver o siente necesidad de ello.
- Para hacer la transformación que se presenta se precisa la combinación y aplicación de conocimientos anteriores.

Las autoras de este trabajo asumen como concepto de problema la definición dada en el año 1996 por los Doctores Campistrous y Rizo, ya que en breves líneas resaltan todos los elementos esenciales, tanto del punto de vista psicológico, como matemático. La definición en cuestión es la siguiente: "Un problema es toda situación en la que hay

un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo. La vía tiene que ser desconocida y el individuo quiere hacer la transformación, es decir, quiere resolver el problema.” (Campistrous y Rizo, 1996, p. 52)

Es importante esta definición desde el punto de vista didáctico, ya que al asumirla en su sentido más amplio, el profesor debe tener en cuenta al seleccionar los problemas que propondrá a sus estudiantes, no solo su origen sino también los conocimientos del individuo al que va dirigida y sus motivaciones para desarrollar la tarea. En ambos casos, lo antes planteado significa que lo que puede ser un problema para una persona puede no serlo para otra, o bien porque ya conozca la vía de solución o bien porque no esté interesado en resolverlo.

Partiendo de los criterios de Campistrous y Rizo clasificamos los problemas matemáticos con texto:” La forma en que se ofrece la información acerca de las relaciones entre magnitudes y valores determina que algunos problemas puedan ser considerados como problemas matemáticos con textos.” (Campistrous y Rizo, 1996, p. 21)

Existen otros tipos de problemas que no poseen texto. Hay que tomar la propia definición de problema en su sentido psicológico. Se recuerda entonces, que por problema, en el sentido psicológico del término, se comprende toda situación que no puede ser resuelta a partir de la aplicación mecánica de conocimientos; es decir, operando simplemente con la memoria. La particularidad de los problemas consiste en que estos presentan carácter no solo individual, sino también relativo; pues desde el plano psicológico, un problema es intransferible.

Para la Didáctica, esto no es muy importante; porque para proponerle problemas a un grupo es necesario tener en cuenta los conocimientos que las personas requieren para su solución y por otro lado que la persona quiera hacer las transformaciones que le permitan resolverlo, lo que requiere que el individuo esté motivado, de forma que la situación planteada no deje de ser un problema para él y lo resuelva.

Fundamentación de la propuesta

Para la elaboración de los problemas matemáticos que contribuya a la Educación Ambiental las autoras se apoyaron en los datos que aparecen en la prensa y en los distintos medios de divulgación así como los que aparecen en los tabloides de Medio Ambiente, son variados y nacen de la realidad objetiva y llevan al estudiante a aprender con elementos propios de la vida cotidiana.

Características de los ejercicios:

Integrador e interdisciplinario: Radica en que las acciones que contienen los ejercicios propuestos implican, de una manera u otra, la necesaria unidad de los contenidos que se tratan con las formas y los métodos que deben emplear los estudiantes para darle solución, de ahí su carácter integrador.

Su gradualidad: A partir de los resultados obtenidos con el diagnóstico inicial, los ejercicios fueron concebidos de forma tal que no provoquen en los estudiantes un cambio brusco e inmediato. Se analizaron los ejercicios aumentando el nivel de complejidad de los ejercicios.

Contextualizado: Al elaborar los ejercicios se tuvo en cuenta el contexto en que el estudiante: el aula, la comunidad y la sociedad en general. Se parte además, de analizar los escenarios socioeconómicos actuales.

Desarrollador: Los ejercicios que se proponen conducen a los estudiantes, guiados por su profesor, y teniendo en cuenta sus potencialidades, sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

Toda vez que les permite profundizar en sus saberes, crecer sistemáticamente en relación con hábitos, habilidades, modos de actuación, que irán cambiando positivamente y apoyarán entonces, la transformación de la personalidad del estudiante. Además, dar solución a los ejercicios, propiciará que el estudiante adquiera la independencia cognoscitiva necesaria mediante la interacción con los demás integrantes de su grupo.

Axiológica: Al logro de la formación integral del hombre nuevo están encaminados los ejercicios propuestos. Con la realización de la mayor parte de los ejercicios se

fortalecen los principios y las convicciones, que como estudiantes de estos tiempos deben poseer: ser dignos, aceptar la crítica, ser solidarios y ayudarse mutuamente.

Deben utilizarse problemas que se refieran a los diferentes temas medioambientales, de esta manera lograr que los estudiantes asimilen productivamente el contenido medio ambiental y lo apliquen consecuentemente en su vida cotidiana.

Los ejercicios de la propuesta se insertaron en conferencias, clases prácticas, en estudios independientes y seminarios, comenzando por los más simple hasta llegar a lo más complejo y que requieran de diferentes técnicas para su solución para, de esta manera lograr que los estudiantes se apropien de los temas medioambientales a partir de la resolución de problemas permitiendo el uso de la crítica y la autocrítica, aspecto este de suma importancia.

Ejemplos de ejercicios:

Los ejercicios tiene relación con los problemas ambientales como de la deforestación, la degradación de los suelos, contaminación de la atmósfera, agotamiento del agua disponible para uso humano, entre otros, se trabaja con distintas temas en este caso lectura y escritura de números, trabajo con magnitudes, cálculo numérico, tanto por ciento, notación científica, gráficos y tiene relación con otras disciplinas como Español, Geografía, Historia, Física.

La cuarta tarea tiene relación con el **problema ambiental contaminación de la atmósfera**, se trabaja con los temas lectura y escritura de números, cálculo numérico, expresiones decimales y fracciones decimales, orden de los números, tanto por ciento. Tiene relación con otras disciplinas: Español, Geografía, Informática, Física, Química.

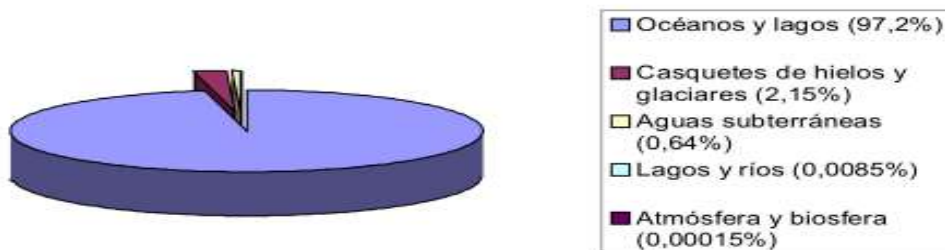
1. Nuestro país tiene una superficie total de 109 886,19 km² y una superficie boscosa de 2 405 400 ha. Datos: 1 km² = 100 ha

- a) ¿Cuántos km² tiene la superficie boscosa?
- b) ¿Qué por ciento representa la superficie boscosa de la superficie total?
- c) Si la aspiración del país para el 2015 fue de tener el 29,4 % de su superficie cubierta por bosques ¿Cuántos km² tuvo la superficie boscosa?
- d) ¿Cuán importante son los árboles para la vida en la tierra?

2. En los últimos tres años en Cuba han ocurrido 973 incendios forestales que afectaron 23 410 ha causado cuantiosos daños a la economía y al medio ambiente. Si nuestro país tiene una superficie boscosa de 2 405 400 ha.

- a) ¿Qué por ciento representa el área afectada por los incendios forestales?
- b) ¿Cuáles son las causas que origina dicho problema ambiental?
- c) ¿Cuáles acciones se deben desarrollar para proteger el medio ambiente de incendios forestales?

3. Contrariamente a lo que pueda suponerse, el agua es un recurso limitado, finito. Existe una cantidad relativamente fija en el planeta, que se estima en unos 1 400 millones de km³. El siguiente gráfico muestra la distribución del agua en el planeta:



- a) ¿Qué tipo de gráfico es?
- b) Represente dichos datos en una tabla de frecuencia.
- c) ¿Cuántos km³ de agua dulce dispone las personas en el planeta?
- d) ¿Por qué es importante ahorrar el agua de consumo?

4. El elemento que más varía en el clima, es la lluvia. El acumulado medio anual de la lluvia en Cuba es de 1 375 mm. En la mayor parte del territorio, el año se divide en dos períodos estacionales:

Período lluvioso: (de mayo a octubre).

Período poco lluvioso: (de noviembre a abril).

En el primero se registra aproximadamente el 80% del total de lluvia anual, y en el otro el 20% restante.

- a) ¿Cuál es el acumulado medio anual de la lluvia en cada uno de los períodos?
- b) ¿Qué importancia tiene la lluvia para los suelos y embalses del país?

5. La degradación de los suelos, como resultado histórico del mal uso y manejo de las tierras por el hombre, es la causa fundamental de la desertificación en el país, lo cual, combinado con los ambientes secos y subhúmedos secos han originado que del área total de tierras, el 53,8% está afectada por la salinidad; el 23,9% por la erosión; en el 14,5% actúan ambos factores a la vez y 7,7% presenta degradación de la cubierta vegetal.

Datos: el área total de tierras es de 66 842 km²

- a) ¿Cuántos km² representa cada uno de los porcentajes?
- b) Represente los datos en un gráfico de barra.
- c) ¿Cuáles son las causas que origina dicho problema ambiental?
- d) ¿Qué acciones se deben desarrollar para evitar que se produzca la degradación de los suelos?

6. La siguiente tabla muestra la temperatura mensual promedio, en grados Celsius, registrada en una región en Cuba en el 2017.

Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
20	20	24	26	26	29	30	30	30	27	26	22

- a) ¿Cuál es la temperatura promedio anual?
- b) ¿Cuál es el valor central de temperatura en dicha región?
- c) ¿Cuál es la temperatura más común?
- d) Represente dichos datos en un gráfico de poligonal.
- e) ¿A qué se debe el incremento de la temperatura a nivel global?

7. La atmósfera está constituida por un 20, 946 % de oxígeno; 0,934 % de Argón, un 0,036 % de trazas y el resto de Nitrógeno.

- a) ¿Qué % de los componentes atmosféricos representa el Nitrógeno?

- b) Expresa cada uno de estos datos como fracción decimal.
- c) Ordena los datos relativos a los componentes en forma decreciente.
- d) Confecciona un gráfico de pastel que ilustre los componentes de la atmósfera.
- e) El término atmósfera no se aplica exclusivamente a la Tierra. Investigue que otros planetas tienen atmósfera, así como la importancia de la atmósfera para la vida.

En el desarrollo de las clases durante la aplicación, se pudo evidenciar de manera muy clara como los estudiantes fueron adquiriendo habilidades de los temas a la hora de resolver las actividades de la propuesta.

Este resultado, permite afirmar que el conjunto de problemas matemáticos propuesto cumple con el objetivo para el cual fue diseñado, ya que con su aplicación contribuyó a la preparación de los estudiantes en temas medioambientales así como los factores que lo provocan, además de proporcionar iniciativas en aras de minimizar los problemas medioambientales.

CONCLUSIONES

El estudio de los fundamentos teóricos y metodológicos que existen en la literatura consultada acerca de la Educación Ambiental en la resolución de problemas matemáticos demostró que se puede integrar la dimensión ambiental al sistema educativo cubano.

Los estudiantes de Matemática necesitan preparación en cuanto al tema de Educación Ambiental, que les permita adquirir conocimiento de los problemas ambientales propiciar transformaciones en el desarrollo de la personalidad, así como estilos de vida desarrollando una conducta ambiental responsable en los estudiantes.

La propuesta elaborada para perfeccionar el tratamiento de la Educación Ambiental, conformada por un conjunto de problemas matemáticos con el fin de contribuir a la formación de profesionales mejor preparados, teniendo un conocimiento integral del medio ambiente y su protección.

BIBLIOGRAFÍA

Amador, E. L. (2008). *Estrategia metodológica para integrar la educación ambiental en la formación permanente del maestro general integral habilitado de secundaria básica.*

Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

CITMA (2010). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA) 2010-2015*. Ciudad de La Habana, Cuba: CITMA.

CITMA (2011). *Estrategia Ambiental Nacional (EAN) 2011-2015*. (2011). Ciudad de La Habana, Cuba: CITMA.

Grupo multidisciplinario de educación ambiental de la Facultad de Ciencias Pedagógicas (2013). *Compendio de materiales sobre educación ambiental y medio ambiente*. Mayabeque, Cuba: Facultad de Ciencias Pedagógicas, UNAH.

Ballester, P.S.; Pérez, R.G. (1992). *Metodología de la enseñanza de la Matemática. Tomo I*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Campistróus, P.L y Rizo, C.C. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Campistróus, P.L y Rizo, C.C. (2002). *Didáctica y Resolución de ecuaciones*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Martí, J.(1970). *Obras Completas*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

ONU. (1999). *Programa de Acción Sobre Una Cultura De Paz 107a, A/RES/53/243*. Nueva York, Estados Unidos: Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.

Ministerios de Educación (2009). Programa Ramal 11. (2009). *La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible desde la institución escolar*. Documento de orientación y asesoramiento.

Rendón, A. (2000). *El aprendizaje de la paz. Métodos y técnicas para su construcción desde procesos pedagógicos*. Cooperativa Ed. Magisterio 2000. Santa Fe de Bogotá.

Rodríguez, Z. (2005). *Preparación en Educación para la Paz y los Derechos Humanos a profesores de informática de secundaria básica: Una estrategia pedagógica*. (Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

PREPARACIÓN DE LA FAMILIA PARA EL TRATAMIENTO A LA HISTORIA LOCAL EN LOS NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA

Autoras: MSc. Yarisleidy Bravo Scull, ybravos@unah.edu.cu.

Lazara Ortiz Pérez

Yanisleidy Álvarez Scull

Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez.

RESUMEN

La historia local es un contenido de gran importancia desde las primeras edades, porque es desde aquí donde se van sentando las bases para formar y desarrollar en los niños sentimientos de amor a todo lo que nos rodea, a los mártires que lucharon por lo que hoy tienen. Por lo que la infancia preescolar reviste una gran importancia dentro del proceso de educación integral del ser humano y constituye una etapa fundamental en el proceso de formación de los rasgos de la personalidad, en esta etapa los niños van asimilando gradualmente un lenguaje claro y adecuado a su edad, en este sentido la historia local desempeña un papel importante en esta dirección. Para tributar a este empeño es vital la preparación de la familia, de ahí que el objetivo de esta investigación se dirija a este empeño, ya que la familia de los niños del sexto año de vida poseen carencias en su preparación para enfrentar la labor educativa de sus niños en contenidos referidos a la historia local ya que desconocen aspectos significativos del escudo del municipio, insuficiente conocimiento sobre las principales conmemoraciones locales y poco dominio de las características y cualidades más relevantes de los mártires de la localidad. Por lo que fue necesario proponer las actividades a la preparación de la familia. Con la aplicación de la propuesta de actividades se pretende obtener resultados satisfactorios en cuanto a la preparación de la familia para el tratamiento a la historia local en los niños del sexto año de vida.

Palabras claves: historia local, preparación de la familia, sexto año de vida.

PREPARATION OF THE FAMILY FOR THE TREATMENT OF LOCAL HISTORY IN CHILDREN OF THE SIXTH YEAR OF LIFE

SUMMARY

The local history is a content of great importance from the first ages, because it is from here where they go sitting down the bases to form and to develop in the children feelings of love to all that surrounds us, to the martyrs that fought for what today has. For what the childhood preschooler had a great importance inside the process of the human being integral education and it constitutes a fundamental stage in the process of formation of the features of the personality, in this stage the children go assimilating a clear and appropriate language gradually to its age, in this sense the local history plays an important part in this address. To pay to this zeal it is vital the preparation of the family, with the result that the objective of this investigation goes to this zeal, since the family of the sixth year-old children possesses lacks in its preparation to face the educational work of its children in contents referred since to the local history they ignore significant aspects of the shield of the municipality, insufficient knowledge on the main commemorations local and little domain of the characteristics and the martyrs' of the town more excellent qualities. For what was necessary to propose the activities to the preparation of the family. With the application of the proposal of activities it is sought to obtain satisfactory results as for the preparation of the family for the treatment to the local history in the sixth year-old children.

Keywords: local history, preparation of the family, sixth year of life.

INTRODUCCIÓN

La historia local es un contenido de gran importancia desde las primeras edades, porque es desde aquí donde se van sentando las bases para formar y desarrollar en los niños sentimientos de amor a todo lo que nos rodea, a los mártires que lucharon por lo que hoy tienen. Por lo que la infancia preescolar reviste una gran importancia dentro del proceso de educación integral del ser humano y constituye una etapa fundamental en el proceso de formación de los rasgos de la personalidad, en esta etapa los niños van asimilando gradualmente un lenguaje claro y adecuado a su edad, en este sentido la historia local desempeña un papel importante en esta dirección. Para tributar a este empeño es vital la preparación de la familia, de ahí que el objetivo de esta investigación se dirija a este empeño, ya que la familia de los niños del sexto año de vida poseen carencias en su preparación para enfrentar la labor educativa de sus niños en contenidos referidos a la historia local ya que desconocen aspectos significativos del escudo del municipio, insuficiente conocimiento sobre las principales conmemoraciones locales y poco dominio de las características y cualidades más relevantes de los mártires de la localidad. Por lo que fue necesario proponer las actividades a la

preparación de la familia. Con la aplicación de la propuesta de actividades se pretende obtener

resultados satisfactorios en cuanto a la preparación de la familia para el tratamiento a la historia local en los niños del sexto año de vida.

Desarrollo

La familia es el grupo social más importante de cualquier sociedad, el lugar donde se inicia la formación de la personalidad. Numerosas disciplinas científicas reconocen en la familia un objetivo de estudio y de atención y le conceden una importancia fundamental como institución social.

La familia posee una significación positiva para la sociedad y en tal sentido es ella misma un valor. Como forma primaria de organización humana, como célula comunitaria existente en cualquier tipo de sociedad, la familia es el primer grupo de referencia para cualquier ser humano. Y lo ha sido siempre: hubo familia antes de existir clases sociales, antes de que aparecieran las naciones, antes de que se concibiera siquiera cualquier otro tipo de vínculo humano.

Al mismo tiempo, la familia está inserta en los más disímiles ámbitos, en los marcos de cualquier clase social, de cualquier nación, de cualquier Estado, de cualquier forma civilizatoria. Y en todos los casos siempre es el más inmediato y primario medio de socialización del ser humano.

El espacio familiar es el primer colectivo social donde se vive, quien lo vincula con el contexto cultural que lo rodea. Desde los primeros días de nacido se le comienza a nutrir de un amplio conocimiento del lenguaje, tradiciones, hábitos, conocimientos prácticos básicos, patrones de juicio, modos de enfrentar al mundo circundante, normas de comportamiento, entre otras cuestiones que hacen de la educación familiar un factor insustituible en la formación del ser humano.

Arés (2015) expresa:

(...) la familia es el grupo natural del ser humano. Jurídicamente se organiza sobre la base del matrimonio, el cual suele definirse como una institución en

la que un hombre y una mujer se une legalmente con el fin de vivir juntos, procrear, alimentar y educar a sus niños. (p.23)

La familia es la encargada de adaptar a la niña y al niño al círculo infantil, a la escuela, a su círculo de amiguitas y amiguitos. La familia crea las condiciones para proteger al niño de accidentes, de contraer enfermedades, de peligros y amenazas externas.

La familia debe estar preparada para asumir la labor educativa de sus hijos por lo que es una tarea fundamental que deben enfrentar las educadoras encargadas de la atención y educación de las niñas y los niños, para lograr que sean familias participativas, activas y conscientes de que cada momento de la vida familiar bien conducido puede contribuir al desarrollo integral. Solo mediante la orientación sistemática y efectiva y la toma de conciencia de la familia para no dejar a la espontaneidad la estimulación del desarrollo infantil, la hará merecedora de la condición de familia protagonista del desarrollo integral de las niñas y los niños.

Existen numerosas vías de preparación de la familia las cuales se utilizan de forma combinada, entre ellas se destacan:

- Los intercambios o conversaciones. Se abordan los aspectos específicos de la educación y desarrollo de las niñas y los niños, que sean de interés y necesidad individual y no del colectivo de familias del grupo. Estos intercambios pueden estar intencionalmente planificados por las educadoras o ser eventuales por la importancia o urgencia del tema a tratar.
- Los mensajes o consejos educativos. Estos pueden ser verbales o escritos, con gráficos o con textos redactados en un lenguaje asequible a la familia. Hay mensajes individuales o colectivos. La selección de los mensajes tendrá un carácter intencional, para que se correspondan con los aspectos a tratar de formas individual o grupal con la familia.
- El mural de orientación familiar. Debe actualizarse sistemáticamente y reunir los requisitos de ornamentación en correspondencia con la educación de la primera infancia, plasmadas en el libro de organización para este nivel educativo.
- La visita al hogar. Es una de las formas principales que adopta el seguimiento de

trabajo de orientación a la familia. Es un momento importante para enriquecer el diagnóstico que se tiene de ella, pues esta permite observar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo en el hogar (higiénicas, constructivas, económica), la atención y el trato que se le da a las interrelaciones personales entre los miembros de la familia.

Torres (2003) concibe la preparación de la familia como “un conjunto de acciones dirigidas a la capacitación de éstas, para un desempeño más efectivo en el logro de sus funciones, de forma tal, que garanticen un crecimiento y desarrollo tanto en lo personal como grupal”(p.25).

La preparación de la familia en la Educación Preescolar tiene gran importancia para el inicio de la formación integral de los niños en las edades más tempranas, demostrándoles que su ayuda es necesaria, ya que su niño ha crecido y necesita más explicaciones por lo que cada día va hacer más exigente.

En sexto año de vida se trabajan diversos contenidos en diferentes áreas del desarrollo, un ejemplo de esto es el programa del Conocimiento del mundo social donde se trabajan varios contenidos: como manifestar sentimientos de admiración y orgullo por el lugar natal, mostrar sentimientos de amor y respeto por los símbolos patrios, que logren reconocerlos y sean capaces de regular su conducta de acuerdo con las particularidades de las actividades patrióticas, conocer el significado de las principales conmemoraciones locales y nacionales, las características y cualidades más relevantes de los revolucionarios cubanos y de los defensores de la patria, así como la capital del país.

Otro de los contenidos es el tratamiento a la historia local, donde se trabaja el lugar donde vive, su nombre y sitios más importantes, la orientación con respecto a su hogar y escuela, las tradiciones económicas, culturales e históricas de su comunidad.

González (2018) expresa:

La historia local es el estudio de los eventos del pasado, o de las personas o grupos, en un área geográfica determinada —un estudio basado en una amplia variedad de evidencia documental y colocada en un contexto comparativo que debiera ser ambas nacional o regional. (p.56)

La historia local destaca el estudio del origen y el desarrollo de determinadas comunidades, la historia de familias, la historia del paisaje, la historia de parroquias, la historia de las calles, y con fines educativos, como recurso para enseñar historia en escuelas y universidades, entre otras aproximaciones.

Por lo que la familia debe estar preparada para enfrentar la labor educativa de sus niños en contenidos referidos a la historia local ya que esto posibilita un mayor desarrollo cognoscitivo de en sus niños en cuanto a los conocimientos sobre las principales conmemoraciones locales así como las características y cualidades más relevantes de los mártires de la localidad que deben dominar.

La propuesta de actividades diseñada posee las siguientes características:

1. Permite el desarrollo de conocimientos en la familia.
2. Guarda relación con las vivencias personales, teniendo en cuenta el contexto en que se desenvuelven la familia.
3. Promueve la apropiación de habilidades que les permita desarrollar conocimientos en los niños en estrecha relación con la formación de cualidades morales, sentimientos de amor y cuidado por el entorno que les rodea y la localidad.
4. Desarrolla la independencia cognoscitiva y la autorregulación de los modos de actuación de la familia.

Actividad 1

Objetivo: Demostrar a la familia como establecer con sus niños conversaciones respecto a las características de los mártires de la localidad.

Método: Conversación

Materiales: Fotos, tarjetas, voz de la educadora

Participantes: La familia

Desarrollo: Se comenzará conversando sobre lo planteado en la actividad anterior, que actividades realizaron en la casa con los niños, la forma que lo hicieron y en que tuvieron dificultad.

A continuación se presentará el tema de la actividad, contenido y materiales a utilizar.

Al tratar el contenido de las características de los mártires de la localidad, se le explicará a la familia con un vocabulario claro y entendible como deben dirigirse a sus niños, se comenzará explicándole que el patriota insigne de la localidad es Pedro Troya Hernández, conocido cariñosamente como Pedrín Troya, se les muestra un foto del mártir, se les explica que en nuestra localidad para honrar su memoria hay lugares que llevan su nombre como son una Secundaria Básica, el Museo Municipal él cual fue su hogar y un Asentamiento Rural.



Se les reparte en tarjetas elementos de la bibliografía de Pedro Troya, las cuales se le van dando respuestas mediante una conversación amena y fluida, de forma tal que ellos puedan darles este contenido a sus niños.

¿Dónde nació?

¿Cómo era su familia?

¿Cómo era él físicamente?

¿Dónde estudió?

¿Qué edad tenía cuando el golpe de Estado de Fulgencio Batista?

- ¿Hacia dónde era su inclinación intelectual?
- ¿Por quién sentía gran predilección?
- ¿Qué significaba José Martí para él?
- ¿Dónde fue detenido por primera vez?
- ¿En qué se destaca?
- ¿Qué cualidades lo distinguen?
- ¿Cuál era la frase que decía?
- ¿Qué expresó en la carta de despedida que les dejó a sus padres?
- ¿Cuándo murió?
- ¿Cómo murió?
- ¿Qué edad tenía cuando fue asesinado?
- ¿Qué características distinguen la personalidad de aquel joven?

Luego de haber dado respuestas a estas preguntas con elementos de la bibliografía del mártir, se les demuestra cómo llevar este contenido a sus niños, mostrándoles fotos de su casa natal (Museo), con sus pertenencias, posteriormente se continuará con el tratamiento al resto de los objetivos.

Para concluir se comenta con la familia si les gustó la actividad, las dudas que presentaron y se reflexionará entorno a la siguiente frase de nuestro Comandante Fidel Castro Ruz en 1976: “La función educativa de la familia es fundamental, porque los estímulos, que los niños y jóvenes en el seno familiar, y los ejemplos, que éstos observan, tienen una decisiva influencia en sus costumbres, actitudes y comportamientos.” (Se comentará)

¿Qué temas les gustaría tratar en la próxima actividad? Se les dará las gracias por su participación y se invitan a participar en la próxima actividad.

Actividad 2

Objetivo: Demostrar a la familia como explicar a sus niños el significado de los aspectos del Escudo a la localidad.

Método: Conversación

Materiales: Fotos, tarjetas, voz a la educadora

Participantes: La familia

Desarrollo: Se comenzará conversando sobre lo planteado en la actividad anterior, que actividades realizaron en la casa con los niños, la forma que lo hicieron y en que tuvieron dificultad.

A continuación se presentará el tema a la actividad, contenido y materiales a utilizar.

Al tratar el contenido del significado de los aspectos del escudo, se le explicará a la familia con un vocabulario claro y entendible como deben dirigirse a sus niños, se comenzará la actividad mostrándole una foto sobre el Escudo a la localidad, se les explica que en nuestra localidad fue fundada en 1827.



Después de haber mostrado la foto del Escudo, se les explica cada uno de los aspectos que lo componen.

La Corona: Como una interpretación a la mitra usada por los obispos, está formada por un cinturón amarillo con 19 eslabones rojos, el fondo azul de nuestras costas y dos pórticos que encierran el nombre del municipio con el año de fundación. En el punto más alto las tres torres del Central.

El Cuerpo: Dos secciones de color verde y carmelita con doce surcos divididos por la línea del ferrocarril haciendo una perspectiva hacia el punto final: el central, que se levanta con su reloj hacia el cielo azul, todo bajo el Arco Ojibal que tiene como fondo las banderas cubana y la del M-26-7.

La Base: La forma un pedestal con cuatro divisiones y dos ramas de caña de azúcar que se cruzan bordeando el cuerpo del escudo.

VALORES SÍMBOLICOS DE LOS BLASONES REPRESENTADOS EN EL ESCUDO.

EL Pedestal: Sostén del escudo, representa a la estructura del actual Gobierno Municipal, dividido en cuatro Consejos Populares.

La Caña de Azúcar: Simétricamente colocadas a ambos lados del cuerpo del escudo, dos ramas de caña de azúcar, símbolo del desarrollo agrario desde el siglo XIX y actividad económica fundamental en la región hasta nuestros días.

EL Cuerpo: Doce surcos en perspectiva al Central, nos hacen recordar los doce Ingenios más importantes que unidos formaron lo que es hoy el Gran Coloso de Occidente CAI Héctor Molina, por su capacidad de molienda y producción de azúcar crudo.

Seis surcos de color carmelita que representan la estación de seca y preparación a la tierra para el cultivo. Seis de color verde que coinciden con las lluvias y el cultivo que enverdecen nuestros campos.

La Línea del Ferrocarril: El tramo de vías ferroviarias Güines - San Nicolás es concluido en el año 1838. Estos ferrocarriles venidos a la Habana se extienden 23 Km a través de nuestro municipio.

La estación, construida de tablas y tejas fue quemada en 1896 al paso a la invasión mambisa y reconstruida a inicios del siglo XX. La línea del ferrocarril sirve de referencia en la conformación actual del Gobierno al dejar delimitados los dos Consejos Populares Norte y Sur. **Siluetas del Central:** En la nave central se levanta al cielo azul una torre de estructura metálica, quien fuera soporte a la campana, símbolo del trabajo, utilizada para llamar a los esclavos y posteriormente a los trabajadores, su función se sustituyó a principios del siglo XX por un reloj mecánico orientador en el tiempo, que marca los cuartos, las medias y las horas completas, avisando el horario a sus moradores y los cambios de turnos a los obreros donde el ir y venir de ellos, junto al aroma del guarapo da ese patrimonio intangible que cada año se repite en los meses de enero a abril, pleno apogeo a la zafra azucarera.

Arco Ojival: Localizado en el acceso a la zona urbana, en la carretera que une a Güines con San Nicolás de fácil visualización. Construido en el año 1963 por encargo a la dirección del Partido y el Gobierno Municipal. Proyectado y ejecutado por el Ingeniero Romaña el que también tuvo a su cargo el proyecto de los almacenes de azúcar a granel.

Las Banderas: En una forma sintética y a través a las proporciones, posiciones, cantidades, formas y colores se representan en la zona central, como fondo las banderas cubana, símbolo nacional, izada por primera vez en Cárdenas en el año 1850 por Narciso López y la del M-26-7 de gran connotación local, símbolo del fervor de lucha revolucionaria a la juventud y del luto por todos los caídos.

La Corona: La parte superior del escudo es una interpretación a la mitra. Toca de cabeza alta y apuntada usada por el santo patrón San Nicolás en su categoría de obispo.

Cinturón con la Cadena: Los 19 eslabones enlazados entre sí forman una cadena simbolizando la unidad y fraternidad inquebrantable entre los 19 municipios que representaban a la antigua provincia a la Habana, de color rojo por ser en la política, radical y revolucionario con un fondo amarillo, que nos da claridad e ilumina como un sol a todos por igual en esa lucha por llevar adelante las conquistas de nuestro pueblo, pueblos unidos también en su economía, en su sociedad, su cultura y su política, con variantes que los caracterizan e individualizan dentro del conjunto.

Los Pórticos: A la entrada del Central, como límite, acceso, punto de llegada y partida. Son muy característicos en los Ingenios del siglo XIX seguidos de una alameda a laureles.

Nombre y año de Fundación: Entre los pórticos el nombre del municipio San Nicolás con el año de fundación del mismo, 1827.

El Azul de Fondo: Nos representa como municipio costero que tiene límites territoriales con la Ensenada la Broa a través del caserío que forma la playa Caimito. Luego de haber conversado sobre los aspectos que componen el Escudo, se les demuestra a la familia cómo llevar este contenido a sus niños de forma muy detallada y precisa, posteriormente se continuará con el tratamiento al resto de los objetivos.

Para concluir se comenta con la familia si les gustó la actividad, las dudas que presentaron y se reflexionará entorno a la siguiente frase. “El hombre vive en familia, aquella en la que él nace y la que él mismo crea; en ambas debe encontrar satisfacción y felicidad.”(Adamson y Williams, 1992, p.36). Se comentará.

¿Qué temas les gustaría tratar en la próxima actividad? Se les dará las gracias por su participación y se invitan a participar en la próxima actividad.

Actividad 3

Objetivo: Demostrar a la familia como establecer conversaciones con sus niños sobre el patrimonio a la localidad.

Método: Conversación

Materiales: Fotos, voz a la educadora

Participantes: La familia

Desarrollo: Se comenzará conversando sobre lo planteado en la actividad anterior, que actividades realizaron en la casa con los niños, la forma que lo hicieron y en que tuvieron dificultad.

A continuación se presentará el tema a la actividad, contenido y materiales a utilizar. Al tratar el contenido del patrimonio a la localidad se les explica a la familia con un vocabulario claro y entendible como deben dirigirse a sus niños, se comenzará la actividad explicándoles que en nuestra localidad tenemos un patrimonio azucarero donde entra la campana, la caldera, el reloj y la casona que están en el ingenio.

Se comenzará la actividad mostrándoles una foto sobre la Campana y les explico que esta Campana es de 1802 tiene inscripción y dibujo floral de San Isidro Labrador, de ancla en la parte inferior y forma de cruz, en la parte superior se lee (1802), posee buen estado de conservación. Está ubicada en la entrada a la UEB Central Héctor Molina, que en sus inicios fue el Ingenio La Teresa al cual perteneció este símbolo, esta Campana marcaba siempre los cuartos de extenuantes jornadas de los negros esclavos, fue testigo fiel de los severos castigos a los que estos fueron sometidos y a la dura vida que les tocó vivir en los trapiches.

Explico que juega su papel patriótico, la campana del Ingenio La Teresa, al paso por San Nicolás a la Columna invasora dirigida por los generales Maceo y Gómez. Se escuchó su toque para dar aviso a los habitantes de esta localidad, hechos al que se sumaron decenas de nicolareños para dar continuidad al paso a la invasión.

En 1902 este ingenio pasó a formar parte a la propiedad de Gómez Mena, uno de los hombres más ricos del país en aquella época. En 1922 se alzó nuestra Campana a su toque para avisar el inicio a las huelgas a favor de los salarios de los obreros y 1930 para organizar los sindicatos que defendieran los derechos de los trabajadores azucareros.

Este Central aportó gloriosos mártires a la lucha clandestina y en la Sierra Maestra entre los cuales se destacó Héctor Molina Riaño, nombre que con el triunfo a la Revolución toma esta Industria Azucarera.

La campana ha ocupado su lugar de tradición constituyendo un símbolo de rebeldía reveladora a la historia de nuestro pueblo y de sus mejores momentos de luchas.

Luego de haber explicado y conversado sobre la importancia a la Campana, se le



demuestra a la familia cómo llevar este contenido a sus niños, mostrándoles Algunas fotos sobre el patrimonio azucarero



Campana y Caldera en la actualidad



Casona en la actualidad

Posteriormente se continuará con el tratamiento al resto de los objetivos.

Para concluir se comenta con la familia si les gustó la actividad, las dudas que presentaron y se reflexionará entorno a la siguiente frase. . “No existe institución más fundamental ni más preciosa que la familia” Antonov, A.I. (1980) (Se comentará)

¿Qué temas les gustaría tratar en la próxima actividad? Se les dará las gracias por su participación y se invitan a participar en la próxima actividad.

CONCLUSIONES

Con la realización de la investigación se sistematizaron los referentes teórico-metodológicos acerca de la preparación de la familia y el tratamiento a la historia local en los niños del sexto año de vida y cómo las actividades favorecen e influyen de manera positiva en la preparación a la familia, como transmisora de valores y el desarrollo integral de sus niños.

Con la aplicación de los instrumentos iniciales, de la preparación de la familia para el tratamiento a la historia local en los niños del sexto año de vida, permitió constatar que la familia presentan dificultades en el reconocimiento de los aspectos del Escudo, no logran identificar el patrimonio de la localidad, dificultades para identificar los mártires de la localidad, así como las características y cualidades de estos mártires.

Las actividades elaboradas se corresponden con los objetivos y contenidos de la historia local en los niños del sexto año de vida, las cuales están apropiadas a los niveles de complejidad y asimilización, motivan a la familia al trabajo independiente con sus niños desde el hogar y se logra la máxima productividad de las actividades.

Después de aplicada la propuesta se percibieron resultados positivos en cuanto, a los aspectos significativos del escudo del municipio, las principales conmemoraciones locales así como las cualidades más relevantes de los mártires de la localidad, lo que permite un mayor desarrollo de habilidades en el tratamiento a la historia local.

BIBLIOGRAFÍA

Adenson, P. (1992). *Para la Vida, un reto de comunicación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Antonov, A.I. (1980). *Problemas actuales del desarrollo a las investigaciones sociales concretas: Algunas cuestiones actuales del estudio socio-psicológico a la familia*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales.

Arés, P. (1990). *Mi familia es así*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Arés, P. (2004). *Familia y Convivencia*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Arés, P. (2009). *Familia cubana, realidad económica y políticas sociales. Fortalezas y desafíos*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Castro, F. (1976). *La familia eje fundamental en la sociedad*. Ciudad de La Habana,

Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (1988). *Trabajo del Sociólogo*. Moscú, Unión Soviética: Ed. Progreso.

Castro, P. (1999). *Para conocer mejor a la familia*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Castro, P. (2005). Familia y escuela: trabajo con la familia en el sistema educativo. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

González, M. (2018). Estudios reflexivos para abordar la historia local en Chile desde la visión anglosajona. Chile, *Revista de historia regional y local*.

Jorge, I. (1995). *La familia como lugar de génesis y crecimiento a la personalidad*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Luz, C. (2013). *Lecturas sobre conocimiento del mundo natural y social*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Martínez, F. (2004). *El proyecto educativo del centro infantil*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Ramón, J. (2001). *Los valores y los desafíos actuales*. México. Material impreso.

Rosental, M. y Ludin, P. (1981) Diccionario Filosófico. Moscú, Unión Soviética: Ed. Progreso.

Torres, M. (2003). *Familia, unidad, diversidad*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Vega, B. (2009). *La Familia Cubana*. La Habana, Cuba: Ed Ciencias Sociales.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE SUS HIJOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Autores: Lic. Yissel Sánchez Hernández, yissel@unah.edu.cu

MSc. José Alberto Díaz Hernández, jadiaz@unah.edu.cu

MSc. Daimarelis Hernández Hernández, daimarelis@unah.edu.cu

RESUMEN

Es prioridad, para el mundo y para Cuba una sociedad cada vez más inclusiva, equitativa y participativa, de ahí que la familia como célula fundamental de la sociedad, debe estar cada día más orientada. El trabajo que se presenta refiere un tema de gran interés en los momentos actuales: la orientación familiar para la inclusión socioeducativa de sus hijos con discapacidad intelectual. Se profundiza en los fundamentos teóricos metodológicos existentes en la bibliografía consultada con respecto a la familia desde diferentes disciplinas, sus características ante la presencia de un niño con discapacidad intelectual,

los problemas sociales que enfrenta y la falta de preparación que posee hoy, para la inclusión socioeducativa en cualquier contexto. Se propone un programa de orientación familiar con el objetivo de orientar a la familia para la inclusión socioeducativa de sus hijos con discapacidad intelectual, por lo que se aborda en el sistema de conocimientos del programa contenidos que tributan a este fin, los temas a tratar están dosificados según sus principales necesidades a través de las escuelas de orientación familiar como la vía más adecuada, con el empleo de un vocabulario de fácil comprensión para todos los participantes.

Palabras claves: Programa de orientación familiar, inclusión socioeducativa, discapacidad intelectual.

FAMILY GUIDANCE PROGRAM FOR THE SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION OF YOUR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

SUMMARY

It is a priority, for the world and for Cuba, an increasingly inclusive, equitable and participatory society, hence the family as a fundamental cell of society, must be increasingly oriented. The work presented refers to a topic of great interest in the current moments: family orientation for the socio-educational inclusion of their children with intellectual disabilities. The theoretical methodological foundations existing in the bibliography consulted regarding the family from different disciplines, its characteristics in the presence of a child with intellectual disability, the social problems it faces and the lack of preparation it has today, for inclusion socioeducational in any context. A family orientation program is proposed with the objective of guiding the family for the socio-educational inclusion of their children with intellectual disabilities, so it is addressed in the knowledge system of the program contents that are taxed for this purpose, the issues to be addressed are dosed according to their main needs through family guidance schools as the most appropriate way, with the use of an easy to understand vocabulary for all participants.

Keywords: Family orientation program, socio-educational inclusion, intellectual disability.

INTRODUCCIÓN

La familia es considerada por muchos autores, el primer ámbito de socialización y aprendizaje, donde se forman valores, transmiten conocimientos, hábitos, habilidades y comportamientos a través de las relaciones interpersonales, por eso es necesario que esté abierta a la diversidad, que acepte, respete y valore las diferencias como fuente de enriquecimiento para su desarrollo, de forma tal que favorezca y garantice la participación de sus hijos en cualquier contexto.

Disímiles son los términos empleados por la ciencia a lo largo de los años, para denominar a las personas con discapacidad intelectual (Retraso mental, Retardo mental, Necesidad educativa especial en el área intelectual y actualmente Discapacidad intelectual) que van desde las concepciones más segregacionistas y peyorativas hasta las menos despectivas, las que, además, revelan la evolución del pensamiento científico acerca de sus regularidades y posibilidades de desarrollo; pero han provocado que la sociedad emplee calificativos excluyentes, discriminatorias y lacerantes al referirse a las personas con discapacidad intelectual (anormal, idiota, tonto, bruto, incapaz etc.)

La inclusión socioeducativa constituye una preocupación a nivel mundial, tanto en regiones desarrolladas como en vías de desarrollo, en la Agenda 2030, dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, se destaca la importancia de garantizar una sociedad más inclusiva y equitativa, y propone comenzar por garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos, durante toda la vida. Por eso, es un tema de gran vigencia y preocupación en el mundo contemporáneo.

Cuba muestra ser un país con alto sentido humanista y de justicia social desde el triunfo revolucionario; donde la educación y en particular, la Educación Especial para escolares con discapacidad intelectual, ha sido prioridad y fruto genuino de los continuos cambios sociales ocurridos; basada en la equidad, la igualdad de oportunidades y la participación activa de todos.

El proyecto “Inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos” pertenece a la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de la Habana, está adscrito a Programa Nacional y su objetivo general es: contribuir, mediante la actividad científica educativa, al desarrollo de la gestión educativa con un enfoque intersectorial, interinstitucional e interdisciplinario, la preparación de agentes socializadores en la participación para el logro de una inclusión socioeducativa de calidad en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

En observaciones realizadas a las familias se considera que existen:

Terminologías discriminatorias y excluyentes que se emplean al referirse a las personas con discapacidad intelectual.

Padres con concepciones incorrectas hacia los niños que presentan discapacidad intelectual.

Métodos educativos inadecuados que se emplean por los padres en la educación de sus hijos con DI (sobreprotectores, permisivos y/o autoritarios).

Con la intención de dar solución a la situación problemática existente se traza el siguiente **objetivo**: implementar un programa de orientación familiar para la inclusión socioeducativa de los hijos con discapacidad intelectual.

La **novedad y actualidad** científica de la investigación se encuentra en la producción, difusión y aplicación de los conocimientos sobre inclusión socioeducativa y discapacidad intelectual para generar cultura inclusiva en la familia y se respete, acepte la diversidad y eduque a todos según sus necesidades y potencialidades. El programa orienta a la familia para el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación de hijos con Discapacidad Intelectual en cualquier contexto; emplea la tecnología adecuada y les proporciona los conocimientos, procedimientos, actitudes, instrumentos, recursos humanos y materiales necesarios para cumplir exitosamente su función educativa y eliminar las barreras que limitan o dificultan su participación en la escuela, la propia familia y la sociedad.

Desarrollo

1.1 La familia en Cuba, una mirada desde la ciencia

Disímiles son los autores que estudian la familia desde diferentes disciplinas por lo que aportan valiosos conocimientos en este sentido que van desde su producción, difusión y aplicación hasta lo que genera cultura, en relación siempre con el contexto social.

Engels (1981), expresa que “la familia es una categoría histórica y cambia de acuerdo con las transformaciones sociales, siendo este contexto donde se debe estudiar para poderla comprender; al cambiar las formas de propiedad y de producción se modifican las relaciones familiares”.

Castro (1997) plantea que:

La familia tiene un doble carácter: para la sociedad es una institución con cierto status jurídico, con una situación material determinada, con normas de la conciencia social que la regulan; pero para sus miembros es el grupo humano en

el cual viven, donde manifiestan y realizan importantes motivaciones psicológicas, con el cual se identifican y desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia, enfrentan y tratan de resolver los problemas de la vida de convivencia; etc. (p.21)

También expresa que, para la psicología, “la familia es un pequeño grupo humano primario, en donde sus integrantes satisfacen una serie de necesidades y desarrollan complejos procesos motivacionales y afectivos estrechamente interrelacionados” (p. 32).

Arés (2000) afirma que:

La familia como institución social a pesar los cambios producidos por los diferentes contextos y momentos históricos, ha logrado sobrevivir, porque cumple funciones que son insustituibles por otros grupos humanos, entre estas el afecto, la protección y la intimidad. Es un grupo único y particular. (p.5)

Igualmente, esta autora, Arés (2000), plantea que la “Familia es un concepto de límites difusos, que existen tres ejes de análisis importantes a la hora de definirla: consanguinidad, convivencia y afectividad” (p.8)

La autora de la presente investigación coincide con los estudiosos del tema al considerar la familia como institución social que evoluciona con los años según el contexto social que la condiciona y que debe cumplir con importantes funciones destacando como prioritaria la función educativa, que le corresponde para lograr el desarrollo integral de los miembros que en ella se forman, transmitiendo normas, valores, actitudes a través de modelos coherentes con los valores aceptados y el respeto a los derechos humanos de todas las personas

La sociedad como conjunto de relaciones humanas y producto de la acción recíproca de los hombres encuentra en la familia al grupo humano más antiguo. En Cuba desde triunfo de la Revolución, la familia constituye esencia para la sociedad y la política del Estado. Así figura en documentos legales como: la Constitución de la República, el Código de Familia, el Código de la Niñez y la Juventud, entre otros.

La Constitución de la República de Cuba, Capítulo III, artículo 81 plantea que:

Toda persona tiene derecho a fundar una familia. El Estado reconoce y protege a las familias, cualquiera sea su forma de organización, como célula fundamental de la sociedad y crea las condiciones para garantizar que se favorezca integralmente la consecución de sus fines. Se constituyen por vínculos jurídicos o, de hecho, de naturaleza afectiva, y se basan en la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de sus integrantes.

Y el artículo 84, expresa que: “La maternidad y la paternidad son protegidas por el Estado.

Las madres y los padres tienen responsabilidades y funciones esenciales en la educación y formación integral de las nuevas generaciones en los valores morales, éticos y cívicos, en correspondencia con la vida en nuestra sociedad socialista. Las madres y los padres u otros parientes consanguíneos o afines que cumplan funciones de guarda y cuidado tienen el deber de dar alimentos a niñas, niños, y adolescentes, respetar y garantizar el pleno ejercicio de sus derechos, protegerlos de todo tipo de violencia y contribuir activamente en el desarrollo pleno de su personalidad.

Por su parte, el Código de la Familia entre otros acápites señala el deber de los padres en el cumplimiento de las funciones básicas de la familia, en la alimentación, la atención a la salud, a la educación y a su desarrollo integral y armónico en correspondencia con las normas y principios de la sociedad.

El análisis realizado permite determinar que Cuba reconoce y protege la familia como eslabón fundamental de la sociedad. Prepondera las responsabilidades y funciones esenciales en la educación y formación integral de las nuevas generaciones, así como los deberes que no pueden dejar de cumplir por comprometer el desarrollo integral de sus hijos.

1.2 Problemas sociales que enfrentan las familias de los niños con discapacidad intelectual. Su orientación familiar

Uno de los eventos de mayor importancia para la familia es la llegada de un hijo pues constituye todo un acontecimiento en el ámbito familiar, pero si presenta alguna característica especial en su desarrollo deja de satisfacer las expectativas o el modelo ideal conformado, lo que encuentra su sustento fundamentalmente en los estudios realizados por la ciencia que aunque han aportado valiosos conocimientos y herramientas en el tema a la educación especial también han repercutido de forma negativa en la forma

que la sociedad percibe a las personas que presentan una condición especial en su desarrollo.

De ahí que la sociedad haya establecido determinados cánones o modelos del ser humanos en los que prevalecen la inteligencia, la belleza, los rasgos del físico, la talla, el peso, entre otros. Y aun reconociendo que la diversidad es una característica esencial al ser humano, ninguna familia espera un hijo diferente.

Cuando el niño que nace no cumple con el ideal anhelado, la familia se siente frustrada, triste, dolida, castigada, agredida; experimenta culpa, estrés y entra en contradicción, pues no está preparada para aceptar a un hijo diferente. El temor a la aceptación por parte del resto de la familia, los amigos, vecinos y la sociedad en general, es evidente. Muchas veces, son discordantes los sentimientos de lástima y de rechazo que lo irrumpen indistintamente. La preparación que poseen para estimular su desarrollo es insuficiente.

Las familias con hijos que presentan alguna discapacidad transitan por diferentes etapas, Torres las describe en su libro “Familia: unidad y diversidad”: impacto school, negación, concientización de la realidad, aceptación, búsqueda de solución.

En estudios realizados por el Proyecto ISEDI se observan puntos coincidentes en las familias con hijos que presentan discapacidad intelectual: no le ofrecen la posibilidad de participar equitativamente en el proyecto de vida que construyen ni en las tareas y actividades que se desarrollan en la familia porque en su mayoría solo centran la atención en las necesidades materiales para satisfacerlas y los contemplan solo como beneficiarios; no se les pide opinión al tomar decisiones en el seno familiar solo se les comunican, lo que demuestra que no reconocen las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en el hogar.

Las indisciplinas, majaderías o errores se resuelven mediante gritos, penitencias y/o castigos físicos. El tiempo que dedican a la comunicación con sus hijos se considera insuficiente, no son sistemáticos y constantes en este sentido. La demostración de afecto es escasa. Los métodos educativos que emplean son inadecuados pues en unos casos son sobreprotectores, permisivos y en otros autoritarios. No conocen la legalidad nacional ni internacional sobre la inclusión, por lo que desconocen los derechos ciudadanos de los

que gozan sus niños. Les permiten jugar con otros niños, pero bajo supervisión por miedo a que sean víctimas de rechazo o exclusión.

Estas características de las familias demuestran que necesitan orientación familiar, pero para ello es necesario adentrarse en los estudios realizados por los autores que la investigan: Collazo (1992), Castro (2005) y Torres (2007), los que contribuyen con conocimientos significativos.

Collazo (1992) considera que la orientación es: “un proceso de ayuda, mediante un sistema de técnicas que contribuye al crecimiento personal para enfrentar la vida” (p.4).

Según Castro (2005) constituye:

(...) un proceso de relación de ayuda o asistencia, a través de la reflexión, sensibilización, la asunción responsable de los roles para la implicación personal de sus miembros en la solución de los problemas y tareas familiares; realizada por niveles según las características del funcionamiento familiar y las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y de su descendencia, con el empleo de diversos procedimientos, técnicas y métodos de orientación. (p.12).

Desde el punto de vista pedagógico, considera se encamina a elevar la preparación de padres, madres y tutores y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la escuela y otras instituciones sociales.

Mientras que Torres (2007) por su parte destaca que:

(...) la orientación familiar se refiere al conjunto de acciones dirigidas a la capacitación de la familia (cognoscitiva, procedimental y actitudinal) para lograr el desempeño más efectivo en el logro de sus funciones, de forma tal que garantice un crecimiento y desarrollo personal como grupo. (p.4).

Se considera entonces, por la autora de la investigación, que la orientación familiar como proceso gradual y continuo es un espacio de aprendizaje, crecimiento y desarrollo que mediante un conjunto de acciones y medios lo más novedosos posibles elevan la preparación de la familia y le proporcionan los conocimientos, procedimientos y actitudes adecuados para el logro y cumplimiento de las funciones y deberes que le corresponden

como familia con un enfoque participativo por lo que el empleo de la tecnología es primordial, utilizando fundamentalmente la apropiada y endógena.

1.3 Elaboración de un programa dirigido a la orientación familiar para la inclusión socioeducativa de niños con discapacidad intelectual

Fundamentación del programa

La inclusión socioeducativa propone eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los niños en la escuela, la familia y la sociedad, con particular atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos por no ajustarse a lo que la sociedad establece como norma, dado su origen, actividad, condición socio-económica, pensamiento, discapacidad o cualquier otra que tienda a discriminar. A pesar de que la inclusión socioeducativa no se centra, únicamente, en la atención a las personas con discapacidad, resulta indispensable prestarles especial atención, debido a que siempre han experimentado en sus vidas prácticas excluyentes aun cuando las condiciones objetivas están creadas.

Se considera que la orientación familiar como proceso gradual, continuo y participativo es un espacio de aprendizaje, crecimiento y desarrollo que, mediante un conjunto de acciones y medios, los más novedosos, elevan la preparación de la familia y le proporcionan los conocimientos, procedimientos y actitudes adecuados para el logro y cumplimiento de las funciones y deberes que le corresponden como familia.

El proyecto “Inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos” planifica como resultado de investigación: la superación de agentes socializadores en la orientación a la familia; específicamente la elaboración de programas dirigidos a la orientación familiar para la inclusión socioeducativa de niños con discapacidad intelectual.

La entidad responsable es la Facultad de Ciencias Pedagógicas, Departamento de Educación Infantil, específicamente las carreras de Educación Especial, Logopedia y Psicopedagogía, la FMC y el presidente del Consejo Popular, la fecha de cumplimiento es la comprendida desde el mes de junio hasta el de diciembre de 2019.

El programa se elabora a partir de la aplicación del pilotaje de instrumentos en la familia, teniendo en cuenta las principales regularidades que caracterizan la capacitación de los agentes socializadores de la familia para la inclusión socioeducativa de niños con discapacidad intelectual según las dimensiones, sub dimensiones, planos de análisis y los indicadores declarados.

Por ello, se considera abordar en el sistema de conocimientos del programa, contenidos tales como: la legalidad nacional e internacional sobre la inclusión, derechos ciudadanos de las personas con discapacidad; el papel de la familia respecto a la participación equitativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, en las actividades que se desarrollan en la propia familia; los deberes y responsabilidades que le corresponden a la familia en la educación e instrucción de sus hijos; la diversidad humana como elemento enriquecedor del aprendizaje y desarrollo; la familia y la importancia de contar con su hijo como miembro activo en el proyecto de vida que construyen; las exigencias de la verdadera inclusión de los hijos en todos los contextos; las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en el hogar; las características de su hijo con discapacidad intelectual, el empleo de ayudas y recursos para apoyar el aprendizaje; los métodos educativos adecuados e inadecuados.

La vía de orientación familiar que se empleará será la escuela de orientación familiar teniendo en cuenta que la participación y el protagonismo de la familia en ella juega un papel fundamental, además favorece un proceso creciente de toma de conciencia ante el deber de educar y se parte de las necesidades educativas que tiene la familia.

La familia percibe que en cada encuentro hay un sentido para reunirse, disfrutar y aprender, se propicia la comunicación, privilegiando el diálogo entre los participantes, los recursos seleccionados para mover la reflexión son oportunos y correctamente aplicados, propician relaciones interpersonales en el grupo, además de discutir contenidos de un tema, el tema-debate, parte de los conocimientos que todos aportan según su experiencia y adquieren o profundizan otros aspectos. Mediante cada sesión se producen, difunden, aplican conocimientos y se crea una cultura inclusiva

Objetivo general: orientar a la familia para la inclusión socioeducativa de los hijos con discapacidad intelectual.

Objetivos específicos

Conocer la legalidad nacional e internacional sobre la inclusión, derechos ciudadanos de las personas con discapacidad.

Sensibilizar a la familia respecto a la posibilidad de ofrecerle a niños con discapacidad intelectual la participación equitativa en las actividades que se desarrollan en la propia familia.

Conocer los deberes y responsabilidades que le corresponden a la familia en la educación e instrucción de sus hijos.

Reconocer la diversidad humana como elemento enriquecedor del aprendizaje y el desarrollo.

Sensibilizar a la familia sobre la importancia de contar con su hijo como miembro activo en el proyecto de vida que construyen.

Conocer las exigencias de la verdadera inclusión de sus hijos en todos los contextos.

Identificar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en el hogar.

Reconocer las características de su hijo con discapacidad intelectual, el empleo de ayudas y recursos para apoyar el aprendizaje.

Argumentar los métodos educativos adecuados e inadecuados.

Contenidos

- La legalidad nacional e internacional sobre la inclusión, derechos ciudadanos de las personas con discapacidad. Descargar de los sitios web disponibles en ETECSA (de forma gratuita) la Constitución de la República de Cuba.
- El papel de la familia respecto a la participación equitativa de niños con discapacidad intelectual, en las actividades que se desarrollan en la propia familia.
- Los deberes y responsabilidades que le corresponden a la familia en la educación e instrucción de sus hijos. Audición y debate de la canción de Franco de Vita “No basta”.
- La diversidad humana como elemento enriquecedor del aprendizaje y el desarrollo.

- La importancia de contar con su hijo como miembro activo en el proyecto de vida que construyen.
- Las exigencias de la verdadera inclusión de los hijos en todos los contextos.
- Las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en el hogar.
- Las características de los hijos con discapacidad intelectual, el empleo de ayudas y recursos para apoyar el aprendizaje.
- Los métodos educativos adecuados e inadecuados. Proyección y debate del video clip “El arrepentido” de Carlos Vives y Melendi.

Orientaciones Metodológicas

Las sesiones se realizarán con frecuencia quincenal y con una duración de 45 minutos.

Antecedida de una convocatoria efectiva en la comunidad donde está ubicada la institución educativa, mediante la convocatoria en matutinos, pancartas o carteles con mensajes sencillos que serán situados en lugares públicos frecuentados, anuncios radiales por parte de las emisoras de alcance local; pero con una gran carga emocional de manera que se identifiquen con el mensaje y se movilicen para su participación consciente.

La evaluación será sistemática a partir de la observación grupal y la síntesis reflexiva de los sujetos, del grupo y de sus rendimientos de las diversas tareas que se utilizarán mediante el debate o intercambio, formando parte también la evaluación de las técnicas participativas en cada sesión.

Los temas a tratar están dosificados según sus principales necesidades. Se emplea un vocabulario de fácil comprensión para todas las familias, se caracterizan por su asequibilidad y confiabilidad, amenidad y dinamismo, cuentan con el empleo de videos y canciones de forma tal que resulte interesante para todos y que entre todos se construya el conocimiento.

Las escuelas de orientación familiar se estructurarán teniendo en cuenta los momentos que propone Castro (2009):

Caldeamiento y devolución: permite la creación de un ambiente de confianza e

integración y caldea o “calienta” al grupo para la tarea fundamental de la sesión. La devolución implica sintetizar lo que el grupo ha hecho y devolvérselo.

INTRODUCCIÓN temática: marca la relación lógica entre el tema anterior y lo que se trabajará en éste, debe ser cuidadosamente planificado.

Desarrollo: es el momento en que el grupo realiza la tarea, implica una selección cuidadosa de las técnicas que se utilizarán, de modo que se adecuen a la temática y permitan el logro de los objetivos de la sesión.

Conclusiones: es el momento de resumir o sintetizar lo fundamental tratado en la sesión.

Cierre: es el momento donde se recogerán los criterios y opiniones que tiene el grupo acerca de la sesión, o las vivencias afectivas que esta le ha provocado. Se seleccionará la técnica para recoger la información.

Conclusiones

Se profundizó en: los estudios científicos referentes a la familia desde diferentes disciplinas mediante un acercamiento y crítica a estos valiosos conocimientos; las funciones esenciales que debe cumplir dada la importancia y protección que le confiere el estado cubano al reconocerla como célula fundamental de la sociedad, así como las diferentes etapas por las que atraviesa ante el conocimiento de la discapacidad intelectual de un hijo.

El programa dirigido a la orientación familiar se elaboró a partir del estudio de los referentes teóricos metodológicos de inclusión socioeducativa y discapacidad intelectual para generar cultura y prácticas inclusivas en la familia, emplea la tecnología adecuada pues le proporciona los conocimientos, procedimientos, actitudes, instrumentos, recursos humanos y materiales necesarios para cumplir exitosamente su función educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arés, P. (2000). *Abriendo las puertas a las familias del 2000*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editora Política.

Castro, P. (1997). *Cómo la familia cumple su función educativa*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Castro, P. et al. (2005). *Familia y escuela*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Castro, P. et al. (2009). *Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Cubana, Ministerio de Educación.

Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Engels, F. (1981). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Prensa Libre.

Torres, M. (2005). *Familia. Unidad y diversidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

PAISAJE Y TURISMO PARA LA CULTURA DE PAZ EN LA CARRERA DE GEOGRAFÍA. ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Autores: Dr. C. Nicolás Amador Núñez García, nicolasng@unah.edu.cu
MSc. María Elena Rivero Alfonso, mary@unah.edu.cu
MS c. Juan Carlos Mesa Hernández, juancarlos@unah.edu.cu

Institución: Universidad Agraria de la Habana. UNAH. "Fructuoso Rodríguez Pérez".
Facultad de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

RESUMEN

La investigación, como respuesta a las necesidades y carencias en los estudiantes de la carrera de Geografía de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, en el sistema de contenidos que le permiten en su formación inicial para profesor de Geografía consolidar el aprendizaje en sus futuros estudiantes de habilidades y conocimientos para estudiar las potencialidades de los paisajes físicos y económicos geográficos para el desarrollo del turismo y la cultura de paz. Propone una estrategia didáctica que abarca las disciplinas de Geografía Regional y de Cuba, Cartografía y Práctica de Campo desde una perspectiva interdisciplinar en la que se vincula la teoría con la práctica y le permite al estudiante diagnosticar, transformar y desarrollar su entorno sobre la base del cuidado, identificación y conservación ambiental. En la propuesta se constató a partir de su valoración con la observación, la encuesta, la consulta a usuario y a especialistas, un incremento en el desarrollo de habilidades y conocimientos para el trabajo con los planes tipos. Esto confirma que esta contribuye desde la educación desarrolladora al protagonismo en cuanto a la toma de decisiones para el aprovechamiento en el desarrollo sostenible.

Palabras clave: paisaje, turismo y cultura de paz

LANDSCAPE AND TOURISM FOR THE CULTURE OF PEACE IN THE GEOGRAPHY CAREER. DIDACTIC STRATEGY

SUMMARY

The research, in response to the needs and deficiencies in the students of the Geography career of the Faculty of Pedagogical Sciences, in the content system that allow them in their initial training for Geography teacher to consolidate learning in their future students of skills and knowledge to study the potential of physical and economic geographical landscapes for the development of tourism and the culture of peace. It proposes a didactic strategy that encompasses the disciplines of Regional Geography and Cuba, Cartography and Field Practice from an interdisciplinary perspective in which theory is linked to practice and allows the student to diagnose, transform and develop their environment based on care, identification and environmental conservation. The proposal was based on its assessment with observation, survey, consultation with the user and specialists, an increase in the development of skills and knowledge to work

with the type plans. This confirms that this contributes from development education to the leading role in terms of decision making for the use in sustainable development.

Keywords: landscape, tourism and culture of peace

INTRODUCCIÓN

La batalla por la protección del medio ambiente es una de las prioridades estratégicas en los programas educativos de la Revolución en Cuba, encargadas de responder a los problemas que enfrenta el país en los inicios del siglo XXI.

El proyecto de Educación para la Paz dentro de la Educación Ambiental forma parte de los programas educativos que promocionan y consolidan la instrumentación de la *Batalla de Ideas* y el trabajo político ideológico, que tienen como fin la formación ciudadana de los educandos, preservar los valores morales que sustentan la identidad nacional cubana desde sus orígenes, así como la reafirmación en los estudiantes del sistema de valores, conocimientos, actitudes, comportamientos y estilos de vida compartidos que le permitan fortalecer la que le corresponde como ciudadanos cubanos.

El modelo del profesional en la carrera de Geografía constituye una modesta contribución a la política educativa al exigir:

(...) la formación inicial de un educador encargado de contribuir al desarrollo ideológico de la niñez y la juventud, de lograr que el estudiantado tenga una función protagónica en todas las actividades docentes y de extensión como un sistema único, y así lleguen a ser personas capaces de marchar al ritmo de los nuevos tiempos, de prestar especial atención al desarrollo de valores y actitudes, de promover la independencia, la responsabilidad, (Colectivo de autores 2010, p. 3).

El sistema de influencias educativas, en la carrera de Geografía tiene entre sus objetivos formar un educador preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales, así como enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas contradicciones.

Por estas razones, la carrera debe desarrollar futuros educadores, con un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentren en el

proceso de formación inicial, en su propio trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa. (Colectivo de autores 2010, p.3)

En la carrera Geografía de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la UNAH en un período de dos años, en contraste con lo anterior, se constató en el proceso educativo un insuficiente contenido teórico y metodológico para implementar procedimientos que motiven a los estudiantes reconocer las potencialidades físicas y económicas geográficas para desarrollar el turismo y la cultura como expresión del desarrollo sostenible.

Entre las carencias en los estudiantes se destacan los recursos necesarios para comunicar sus posiciones, decisiones, sentimientos y juicios para definir y valorar potencialidades en su entorno para desarrollar proyectos de desarrollo comunitario relacionados especialmente con la actividad turística. Por lo que la investigación propone una estrategia didáctica para contribuir al estudio de las potencialidades de los paisajes locales para el desarrollo del turismo y la proyección hacia una Cultura de Paz en la carrera de Geografía.

Desarrollo

La necesidad de transformar el entorno para mejorar las condiciones y la calidad de vida siempre ha sido un propósito de los seres humanos. Vivir en un espacio transformado propicia un comportamiento social fundamentado en el respeto a lo que rodea que en cada momento histórico se revierte en un resultado determinado por la evolución o desarrollo de la interacción transformadora y gradual de los seres humanos en correspondencia con los contextos espaciales y temporales en que se han manifestado.

El estudio de los paisajes a contribuido desde la antigüedad al desarrollo y transformación de las sociedades, las culturas, de las comunidades humanas, sin embargo este desarrollo a propiciado el uso cada vez más irracional de dichos complejos territoriales al punto de ocasionar daños significativos que ya alcanzan todos los componentes de la propia envoltura geográfica.

La influencia antrópica en los últimos años ha tomado un rumbo de reflexión ante la percepción ambiental promoviendo un enfoque que posibilite seguir explotando los

recursos los paisajes pero al mismo tiempo conservarlos para garantizar estos recursos y paisajes para las generaciones venideras desde conductas pacíficas.

El uso inteligente, pasivo, racional de los paisajes ha motivado las prácticas de actividades sanas que lejos de explotar irracionalmente estos recursos estos se aprovechen para el deleite, descanso y disfrute de las personas aun cuando estas actividades generen ganancias, entre estas se destacan las que hoy se conoce como la industria del óseo, el turismo o como también se le llama Industrias sin chimeneas.

De todo lo anterior se deriva la conclusión siguiente: el estudio de los paisajes para definir sus potencialidades para el recreo, la actividad sana es también una alternativa de accionar racionalmente como parte de la cultura de paz, la dinámica en que evoluciona y se desarrolla el turismo, como expresión de la de un nuevo enfoque perceptivo del hombre es compleja, debido a que se enmarca en la interacción e intercambio del sujeto con la sociedad, la cultura y la naturaleza lo que la hace ser dependiente y nutrirse de factores socio-históricos y culturales.

El estudio y protección del medio ambiente desde un enfoque de cultura de paz es entonces, un factor condicionante que describe el seguimiento de los paisajes para determinar las potencialidades para el desarrollo del turismo

Los elementos del estudio de los paisajes referidos constituyen su contenido distribuidos en tres dimensiones (caracterización del mismo, evaluación de los daños y valoración de sus potencialidades para su función turística) y se hallan en interacción dialéctica, por ejemplo, la caracterización permite evaluar los daños y a su vez el grado de deterioro permite valorar sus potencialidades para ser explotado para el turismo.

La apropiación por los estudiantes de formación inicial de la carrera de Educación especialidad Geografía de los contenidos esenciales para desarrollar en sus futuros estudiantes un plan tipo estratégico que le permita evaluar las condiciones del paisaje de su localidad ha de ser un objetivo de prioridad si se miran las perspectivas de la actividad turística en Cuba.

El paisaje geográfico como una porción de la superficie terrestre que tiene características propias. Para poder determinar estas diferencias se toman en consideración los numerosos elementos que lo constituyen: tales como Los que se

deben exclusivamente a la naturaleza forman el paisaje natural, como el relieve, aguas, clima, suelo, minerales, vegetación y la vida animal.

Los que tienen su origen en la intervención del hombre, crean el paisaje cultural. Esto porque el poblamiento modifica de manera determinante el paisaje natural. La fabricación de viviendas, industrias y caminos, la cría de animales o el cultivo de la tierra, involucran cambios prácticamente definitivos en el entorno natural.

El paisaje geográfico abarca tanto al paisaje natural como el cultural de una región. Así, en las regiones poco habitadas, predominan las características del paisaje natural, mientras en las zonas pobladas, hay una marcada huella cultural.

El paisaje geográfico es una porción de la superficie terrestre que tiene características propias. Y se determinan principalmente por un origen geomorfológico común que se diferencian a partir de tomar en cuenta los elementos que los constituyen tales como:

Los que se deben exclusivamente a la naturaleza forman el paisaje natural, como el relieve, aguas, clima, suelo, minerales, vegetación y la vida animal.

Los que tienen su origen en la intervención del hombre, crean el paisaje cultural. Esto porque el poblamiento modifica de manera determinante el paisaje natural. La fabricación de viviendas, industrias y caminos, la cría de animales o el cultivo de la tierra, involucran cambios prácticamente definitivos en el entorno natural.

El paisaje geográfico abarca tanto al paisaje natural como el cultural de una región. Así, en las regiones poco habitadas, predominan las características del paisaje natural, mientras en las zonas pobladas, hay una marcada huella cultural.

Para el turismo como las acciones que una persona lleva a cabo mientras viaja y pernocta en un sitio diferente al de su residencia habitual, por un periodo consecutivo que resulta inferior a un año el paisaje constituye el principal recurso ya sea natural como cultural.

“La educación es el primer anclaje del sujeto en la cultura” (Fariñas, G. 2005:4) por este motivo los “problemas de la cultura se resuelven a través de la educación porque la cultura es el objetivo de la educación y cultura ambiental sustentada en la actividad

turística en la que los paisajes constituyen las principales vías de socialización encaminada a propiciar una cultura de paz y estética hacia el medio geográfico.

Diseño de la estrategia educativa

Los fundamentos relacionados permitieron el diseño y aplicación de una estrategia didáctica para contribuir al estudio de las potencialidades de los paisajes locales para el desarrollo del turismo desde un enfoque de cultura de paz en la carrera de geografía.

Encauzada de lo vivencial a lo creativo: ya que resalta como elemento esencial una estructura y distribución de las influencias educativas estimuladas por la significatividad afectiva y experiencial como alternativa metodológica para desarrollar los contenidos necesarios para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de los paisajes y sus potencialidades turísticas en la Educación General Politécnica y Laboral.

Personalizada: ya que tiene su visión a partir de la implicación de la personalidad del estudiante en la dinámica del proceso educativo en la carrera Geografía al fortalecer su cultura de paz y protagonismo para definir el aprovechamiento de los paisajes para el turismo.

Autorregulada: en todas las actividades están creadas las condiciones para que los estudiantes evalúen conscientemente los espacios geográficos expresión y comportamiento, para a partir de estos asumir posiciones y decisiones que le permitan resolver y crear situaciones a favor de la interacción sana y consciente del hombre con su entorno natural y cultural desde un enfoque de cultura de paz.

Problematizadora: en su esencia la estrategia propicia el desarrollo de las capacidades de los educandos para tomar decisiones, promover cambios en su vida y en el contexto en que se desarrolla sobre bases científicas. Por lo que activa su protagonismo desde el análisis crítico del discurso como vía educativa para desarrollar convicciones, actitudes y comportamientos hacia la cultura de paz, el aprovechamiento de estos por sus potencialidades estéticas.

Interdisciplinar: Desarrolla las relaciones intermaterias dentro de la carrera desde los nodos interdisciplinarios entre las disciplinas Geografía Regional y de Cuba, Cartografía y Práctica de Campo.

La estrategia está estructurada para desarrollar los contenidos propuestos por objetivos a través de actividades que se insertan y ajustan de forma sistémica, sistemática y flexible en los espacios de las disciplinas propuesta de la carrera, por lo que abarcan las áreas docentes y extensionistas entre las que se destacan las clases en cada una de las asignaturas de la carrera, las excursiones, actividades deportivas, artísticas científicas..., a las que se les da salida desde las estrategias curriculares.

Esta tiene como misión: contribuir a la consolidación de una cultura de paz y estética en los estudiantes de las carreras de educación especialidad Geografía para irradiar estos saberes a la educación general politécnica y laboral.

El objetivo general es consolidar en los alumnos de la carrera de educación especialidad Geografía el aprendizaje en sus futuros estudiantes de las habilidades y conocimientos para estudiar las potencialidades de los paisajes físico y económico geográficos en su localidad para el desarrollo del turismo desde un enfoque de cultura de paz.

Etapas 1 Diagnóstico

Objetivo: diagnosticar las necesidades y potencialidades de los estudiantes de la carrera de educación: especialidad Geografía para consolidar el aprendizaje en sus futuros estudiantes de las habilidades y conocimientos para estudiar las potencialidades de los paisajes físico y económico geográficos en su localidad para el desarrollo del turismo desde un enfoque de cultura de paz.

Etapas 2 Planificación

Objetivo: organizar las acciones para el desarrollo de las habilidades y conocimientos para estudiar las potencialidades de los paisajes físico y económico geográficos en su localidad para el desarrollo del turismo desde un enfoque de cultura de paz.

Etapas 3 Ejecución

Objetivo: aplicar las acciones dirigidas a consolidar en los alumnos de la carrera de educación especialidad Geografía el aprendizaje en sus futuros estudiantes

Etapas 4 Evaluación final

Objetivo: evaluar integralmente la estrategia a partir de los resultados en los indicadores que expresan un adecuado dominio de los contenidos dirigidos a consolidar en los alumnos de la carrera de educación especialidad Geografía el aprendizaje en sus futuros estudiantes.

La instrumentación de acciones estructuradas en tres direcciones cognitivo-reflexiva, aplicativo-valorativa y productivo-creativa en el proceso educativo desde la carrera Geografía para consolidar en los alumnos el aprendizaje en sus futuros estudiantes de la valoración de los paisajes para el desarrollo del turismo confirman los criterios teóricos que expresan la posibilidad de a partir de la situación social en su desarrollo fortalecer dichos contenidos desde una proyección metodológica en que se establezcan los nexos que estructuran las influencias educativas desde lo vivencial a lo creativo.

Resultados de la aplicación de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica se aplicó durante el curso 2018-2019 en la carrera de Geografía de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de la Habana UNAH “Fructuoso Rodríguez Pérez, en la provincia Mayabeque.

La valoración del sistema de actividades que conforman la estrategia para ser generalizada, según la expresión de los indicadores definidos, que caracterizan las las habilidades y conocimientos para estudiar las potencialidades de los paisajes físico y económico geográficos en su localidad para el desarrollo del turismo se realizó a partir de la instrumentación y posterior constatación de los resultados obtenidos de los métodos empíricos aplicados y en un segundo momento se valoró desde el enfoque teórico toda la información registrada en los procedimientos desarrollados.

En la valoración de la información recopilada referida al dominio de los, conocimientos y habilidades de los estudiantes como resultado de la aplicación de la propuesta educativa se tomó la triangulación metodológica que según los criterios de Flick, U. “es una estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales en la investigación cualitativa para la construcción de una nueva teoría” (2007, p. 244), como proceder necesario a partir de los datos alcanzados de: los resultados de la implementación práctica, la consulta a especialistas y la consulta a usuarios.

La comparación de los resultados de cada uno de los métodos aplicados para valorar

desde la confirmación del protagonismo de los estudiantes en conocimientos y habilidades como respuesta de las influencias educativas que se desarrollan sobre la base del incremento de las actividades que transitan desde lo vivencial hasta lo creativo, constituye el objetivo de la aplicación de la triangulación metodológica.

La constatación en los estudiantes de los conocimientos y habilidades en cuanto a la valoración de las potencialidades del paisaje local para el desarrollo del turismo desde un enfoque de cultura de paz después de aplicadas las actividades docentes y extensionistas diseñadas para su fortalecimiento constituyó la primera tarea para valorar la estrategia educativa en los 8 estudiantes que constituyen el 100% en el grupo de estudio de la carrera Geografía en la facultad de Ciencias Pedagógicas en la UNAH.

La toma de decisiones, conscientes y responsables con un alto nivel de independencia ante los problemas que afectan el paisaje a partir de su explotación para el turismo, para diagnosticar los daños en el mismo y desde esta posición valorar las potencialidades para su uso en el desarrollo del turismo.

Los resultados constatados del comportamiento del desarrollo del estudio de las potencialidades de los paisaje locales para el desarrollo del turismo en la carrera de Geografía según los indicadores confirman la sistematización de los contenidos que deben poseer los estudiantes en su formación inicial pedagógica para expresar su protagonismo en la expresión y los modos de actuación en la valoración consciente de su cultura de paz y estética de los paisajes de la localidad para el desarrollo del turismo.

CONCLUSIONES

1.- La sistematización teórica realizada permitió confirmar que el estudio de los paisajes para definir sus potencialidades para el recreo la actividad sana es también una alternativa de accionar racionalmente para fortalecer la cultura de paz, la dinámica en que evoluciona y se desarrolla el turismo, como expresión de la de un nuevo enfoque perceptivo del hombre debido a que se enmarca en la interacción e intercambio del sujeto con la sociedad, la cultura y la naturaleza lo que la hace ser dependiente y nutrirse de factores socio-históricos y culturales.

2.-En la carrera Geografía se constató que existen en su contenido potencialidades para fortalecer en los estudiantes un comportamiento protagónico de los estudiantes

para el uso inteligente pasivo, racional de los paisajes en las prácticas de actividades sanas y pacíficas que lejos de explotar irracionalmente estos recursos estos se aprovechen para el deleite.

3.-Una estrategia personalizada, autorregulada, multidisciplinaria, problematizadora e interdisciplinar en que las influencias educativas se estructuren en direcciones que van desde lo vivencial a lo creativo es una alternativa que por su posible instrumentación propicia desde el proceso educativo desde la carrera Geografía el fortalecimiento del estudio de las potencialidades de los paisaje locales para el desarrollo del turismo desde un enfoque de cultura de paz.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* Parte I y II. Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Arjona, M. (2001). *Patrimonio Cultural e Identidad*. Monografía en Soporte Digital. Patrimonio Cultural. Ciudad de La Habana Cuba: s/e.

Barahona, F. (1998). *Intervención especial en la Universidad de Puerto Rico*. Monografía digital. S/l: ONU.

Báxter, E. (2007). *Educación en Valores. Tarea y reto de la sociedad*. Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Blanco, A. (2001). *INTRODUCCIÓN a la Sociología de la Educación*. Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Carriera, J. (2004). *El ambiente para la creación, un instrumento al servicio de la educación para la paz*. (Ponencia). Oncena Conferencia Internacional sobre aprendizaje y redes de investigación. Ciudad de La Habana Cuba: Oncena Conferencia Internacional sobre aprendizaje y redes de investigación.

Celso, A. (2004). La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. *En Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. Educación Popular No 33 ENPSES. Mercí. Group. La Habana. 33, pp. 2-16.

Colectivo de autores (2004) *Geografía Regional. Selección de lecturas*. Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de autores (2004) *Geografía Regional. Selección de Lectura*. Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (2004). *La personalidad su diagnóstico y su desarrollo*. Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Colectivo de autores (2005) *Geografía de Cuba*. Ciudad de La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación

Colectivo de autores. (2007). *Modelo de Escuela Secundaria Básica*. Ciudad de La Habana Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Colectivo de autores. (2010) *Modelo del profesional de educación*. Carrera Biología-Geografía. Plan D. Monografía en digital. Ciudad de La Habana Cuba: MES.

D. Valle Lima, A (2007). *Metamodelos de la Investigación Pedagógica*. Monografía en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Datatur-Glosario. (2018) *Visión Global del turismo a México*. Recuperado de: <https://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/Glosario.aspx>

De la Torre, C. (2001). *Las identidades. Un mirada desde la Psicología*. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Cubana. Ciudad de La Habana: *Juan Marinello*.

Fariñas León, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad, Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Flick, U. (2007). *INTRODUCCIÓN a la investigación cualitativa*. Madrid. España : Ediciones: Moratas, S. L..

Lacayo, J.F. (2000). *Intervención Especial como Director de la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO*. En Seminario Internacional El Nuevo Milenio, la ONU, la Paz y la Seguridad Internacionales. ACNU.

Mariño, J. T. y Calzado, L. (2005). *Aprendizaje creativo, vivencia y desarrollo de la autovaloración de los profesores en Cuba*. Ciudad de La Habana: Editorial Academia.

Montenegro, M. (2004). "Desarrollo Comunitario y Potenciación" en G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y (Eds.), *INTRODUCCIÓN a la Psicología Comunitaria*. Barcelona, España, pp. 167-195.

Morales Espinosa, S. (2013) *Así pensamos. Por la paz desde el verde caimán del Caribe*. Gaceta de Jagua. <http://www.gacetadejagua.cu/porlapaz/>.

Musitu, G. y Buelga, S. (2004). *Desarrollo Comunitario y Potenciación*. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *INTRODUCCIÓN a la Psicología Comunitaria*. Barcelona, España, pp. 167-195.

ONU (1996). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura. Versión resumida. París: Edición UNESCO.

Pérez de Cuellar, J. (1996). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de cultura. París: Ediciones UNESCO.

Pupo, R (2012). *José Martí: la educación como formación humana*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.

Quintero, M (2012). *Geografía de Cuba. Estudio físico, económico y social*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Tuvilla, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.eipdhop.org/espagnol/>,

UNESCO. (2000). *Informe Nacional año 2000, Cumplimiento de las metas establecidas en la década ,1990-2000*. Ciudad de La Habana, Cuba.

Valdouinoh, M. E (2005). Libre, *Axiología, Monografía. Ética, Moral y Axiología*. Diccionario de Wikipedia MBA Loyola College .Maryland. Recuperado de: [http// www. members Tripod. Com. Monografía](http://www.members Tripod. Com. Monografía).

Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2003). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LA ESTIMULACIÓN DE LA PERCEPCIÓN AMBIENTAL EN PSICOPEDAGOGOS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Autores: Lic. Yunier Soca Hernández, yunier@unah.edu.cu

Dra. C. Alexis Aroche Carvajal, aroche@unah.edu.cu

Dr. C. Reinaldo Fernández Palenzuela, rfpalenzuela@unah.edu.cu

RESUMEN

Contribuir hoy con el fortalecimiento de la educación ambiental es tarea de todos. El licenciado en Pedagogía-Psicología a pesar de formar parte del personal que trabaja en centros docentes no tiene delimitada de manera concreta funciones dirigidas a la educación ambiental. El siguiente trabajo parte de una valoración de la formación ambiental de este profesional, en la relación con sus funciones y el sujeto como centro de las problemáticas ambientales. Análisis que, junto a resultados de estudio anteriores delimitan una problemática de capacidad de identificación tanto a lo interno como a lo externo de su profesión de problemáticas sobre el medioambiente para su accionar. A partir de esta cuestión, desde el departamento al que pertenece la carrera, se diseñaron acciones y tareas integradoras para contribuir a la estimulación de la percepción ambiental del Licenciado en Pedagogía-Psicología. Se exponen tanto acciones aplicadas desde lo curricular, lo laboral investigativo y desde la actividad extensionista, así como un ejemplo de tarea integradora aplicada. Con la puesta en marcha de estas acciones, se logró que el especialista se identifique con la problemática ambientalista y la incluya como parte de sus funciones en su actividad en un centro educativo.

Palabras Claves: Psicopedagogía, medioambiente, formación.

STIMULATION OF ENVIRONMENTAL PERCEPTION IN PSYCHOPEDAGOGOS: A PRACTICAL EXPERIENCE

SUMMARY

Contribute today with the environmental education is a task for any professional. The graduate in Pedagogy - Psychology is part of the personnel that works at centers of education, but this one doesn't have delimited functions around environmental

education. The following work begins analyzing the environmental formation in this professional in relation with his functions. The results of this analysis as the whole with others obtained in previous investigations, define a problematic situation about to introduce the environment knowledge like part of this specialist's functions. The department that directs this specialist's formation had designed a group of actions and integrative tasks with the objective of perfecting this process. In the development of the work the applied actions are shown and an integrative task is exemplified. As a result, these specialists are identified with the environmental problem and they include them like part of their functions in an educational center.

Key words: Pedagogy-Psychology, environment, formation

INTRODUCCIÓN

Actualmente la humanidad convive en un planeta que cada vez más se encuentra afectado por diferentes tipos de degradación ambiental en una escala sin precedentes. Este deterioro ha resultado de la relación que hemos creado los seres humanos con la naturaleza (Anderson, 2007). Es por ello, que educar hoy para el desarrollo de conductas pro-ambientales es necesario y urgente.

Desde finales del pasado milenio, el llamado de alerta sobre el futuro incierto de la vida en la tierra gana espacios en debates mundiales, a la par de un “desarrollo” tecnológico que impone aceleración al proceso degradante y a la par de conductas consumistas que hacen de nuestro hogar una fuente limitada para mantener este rumbo.

A partir de los años 30 del pasado siglo, diversas ciencias y bajo diferentes enfoques han tratado la problemática ambientalista y durante este tiempo la educación en materia ambiental ha ganado espacio en cada contexto donde se materializa dicho proceso.

Cuba al igual que el mundo, actualiza periódicamente su accionar en esta área que se contemplan como parte del proceso de perfeccionamiento de la educación.

Uno de los contextos más importantes en la formación ambiental es la escuela, desde el cual y de manera institucionalizada se dirige este proceso en unidad con el contexto comunitario y familiar.

El maestro al igual que todo el personal presente en la institución serán entonces guías y responsables de acompañar esta formación priorizada, multi-determinada y que

transversaliza toda la enseñanza.

El licenciado en Pedagogía- Psicología presente en la escuela, durante su formación recibe preparación en la dimensión ambientalista porque su modelo del profesional lo permite y se materializa fundamentalmente a partir de la Estrategia Curricular del Medio-ambiente y la asignatura del currículo optativo “Educación Ambiental”.

Sin embargo, los resultados no han sido los esperados y este especialista -situación problemática- no incluye la dimensión ambiental como parte de sus funciones a partir de la no identificación de este accionar con su profesión.

Para la solución de esta problemática, se trazó como objetivo del presente trabajo: Proponer un sistema de acciones para contribuir a la estimulación de la percepción ambiental del Licenciado en Pedagogía-Psicología en relación con sus funciones.

Desarrollo

I. La formación inicial del psicopedagogo y la educación ambiental

Desde la segunda mitad del pasado siglo, las cuestiones ambientales reciben un tratamiento académico en el plano educativo cubano y en todos los niveles de enseñanza.

Al respecto y específicamente sobre la educación universitaria Margarita Mc Pherson(2014) plantea que a partir de 1990, se inicia el perfeccionamiento de este trabajo y se orientan las acciones de una estrategia para el tratamiento de los problemas del medio ambiente en el currículo de todas las carreras, desde la propia concepción del trabajo metodológico y considerando, en lo esencial, al medio ambiente como sistema dinámico, visto en estrecha interacción física, natural, humana y social, así como histórico - cultural.

Este tratamiento se materializa entonces en asignaturas afines, así como en la Estrategia Curricular del Medio Ambiente.

En la formación del personal docente, al igual que en la del Licenciado en Pedagogía- Psicología se tiene como propósito formar un profesional con conciencia ambiental que promueva el desarrollo de la misma en su actuar como parte del sistema educativo.

Esta formación desde lo curricular tiene salida de forma particular en estos especialistas a partir de una asignatura optativa sobre Educación Medio-ambiental, y junto a la atención inter e intra-disciplinar que recibe esta dimensión como parte del tratamiento transversal y de la estrategia curricular antes citada.

Proceso no excepto de dificultades y que se exhorta a fortalecer como lo estipula la Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020¹² al determinar que es necesario preparar aún más a los ejecutores, cuadros y especialistas hacia el entendimiento de la problemática y su tratamiento desde cada escenario puesto que no se ha estado excepto de problemáticas en la necesaria atención a estos temas.

En esta misma línea, y en el propio documento, plantea en su capítulo III: Proyección: Objetivos, Líneas Estratégicas entre otras la necesidad de la potenciación del trabajo realizado para aumentar la cultura ambiental integral de la población, a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, cambios de conducta y modos de actuación que le permita al ser humano mejorar su relación con el medio y contribuya a la construcción de una sociedad sostenible.

Tarea que por su génesis educativa y la necesidad diagnóstica que demanda, recae principalmente en los centros educativos y de todos sus profesionales, que incluye a los psicopedagogos.

Estos últimos deberán estar mejor preparados en estas áreas como resultado en primer lugar, al giro contemporáneo que tiene el análisis de los problemas ambientales situando al sujeto en medio de la problemática.

Actualmente el tratamiento de esta cuestión se ciñe a las ciencias psicológicas y se remite como cuestión ineludible desde la perspectiva de la Psicología Ambiental, la cual posee herramientas para el tratamiento de la relación hombre-medio. En este sentido es necesario explorar en las causas del comportamiento ambiental inadecuado y particularmente en la formación de valores y actitudes en esta esfera.

Brasil, España, Argentina, Canadá ya dan los primeros pasos en lo que la dimensión ambientalista representa para el trabajo del psicopedagogo.

¹² CITMA: Estrategia Ambiental Nacional para el periodo 2016-2020. Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente de Cuba, 2016

El profesional de la psicopedagogía puede con total certeza, encausar un tratamiento externo, de acuerdo a lo que estipula la Estrategia Curricular de Medio-ambiente unido a sus funciones habituales.

La dicotomía empezaría entonces por cuestionarse desde esta propia figura: ¿Cuán preparado estoy, quiero y puedo hacer por la educación ambiental desde mi área de trabajo?

Para tal fin, se muestra imperiosa la necesidad de particularizar en la formación de este especialista, en las herramientas teóricas y metodológicas que brinda Psicología Ambiental para el análisis, la problematización y el accionar de la conducta humana y su relación con el medio ambiente.

Aspectos cognoscitivos no contemplados en la formación actual del Licenciado en Pedagogía-Psicología.

II. El sujeto y la problemática ambiental

En la tarea científica del hombre por entender los procesos naturales y todo lo consecuente a ello, han existido posicionamientos antropocentristas, ecologistas, biologicistas, conservacionistas entre otros que han premiado el debate histórico a nivel internacional, sin embargo, no es hasta la contemporaneidad del tema, que se pone al hombre en medio del análisis como responsable de la situación medioambiental actual del planeta.

En este sentido, Corraliza (1997) denotó que los “problemas ambientales” como una de las expresiones más equívocas utilizada en los discursos cuando en realidad de los que se trata es de “problemas de la humanidad”.

Son los comportamientos de las personas los que inciden sobre el incremento de la gravedad de una situación ambiental a escala global y es sobre la vida de las personas sobre las que influye la alteración de un parámetro ambiental.

Por otra parte, y sobre esta misma idea, el propio autor pone en medio de los cuestionamientos al sujeto, al valorar la importancia del transcurso del proceso socio-histórico, en el mismo donde el ser humano ha desarrollado su capacidad de alterar el ambiente, de forma inconsciente o premeditada.

Esta anterior acepción, conlleva a realizar una mirada crítica y diferente de las cuestiones referidas al medio ambiente. Ejemplo de ello es la valoración de los Objetivos de la Agenda 2030¹³ para el Desarrollo Sostenible pudiéndose delimitar como denominador común “al hombre”. El hecho de erradicar el hambre, proteger el ecosistema, tener una educación de calidad, y así hasta citar a los 17 objetivos y 169 metas del mencionado documento, todas dependen del accionar del hombre como ente individual y desde la organización grupal en todos sus niveles.

Esto nos lleva a una dicotómica relación sujeto-objeto en el cual desde una ambivalencia el hombre es portador de un conflicto complejo donde es el principal responsable y además el único capaz de solucionar el propio problema.

Trabajar hacia la solución, demanda una interdisciplinariedad de enfoque holístico, pues consistiría en realizar transformaciones desde el plano axiológico hasta la forma de pensar y hacer el mundo, desde una mirada reflexiva de nuestras necesidades, motivos e intereses, no solo a nivel individual sino en cada espacio en el cual el individuo sea parte y apelando al comprometimiento hacia el cambio, que es un proceso mediatizado por la realidad social en la que vivimos y que en gran medida determina.

Para entender mejor esta idea, es necesaria una compleja revisión del proceso de subjetivación de lo que el entorno ambiental y lo que significa para el sujeto, proceso para cual no siempre están las estructuras conceptuales para poder representarlo.

Es importante destacar el criterio de Fernando González (1998) de que: “la subjetividad es permanentemente determinada en la vida social y a su vez, determinante de su propio desarrollo... solo en este sentido se puede asumir una verdadera representación social de la subjetividad y el individuo. Relación que el propio autor destaca que no es lineal, siendo un error ver a lo social como determinante y el sujeto como el determinado, sino que existen recursos de lo individual que se interrelacionan con lo externo”.

Baró (citado por González,1998) sintetiza la idea del carácter activo del hombre, expresando que este actúa y se hace así mismo. Acción además mediatizada por fuerzas sociales de un determinado momento histórico.

¹³ Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. ONU

En tanto, Corraliza y Martin (1998), destacan que muchos problemas ambientales tienen soluciones conductuales, de la misma forma que muchos problemas conductuales tienen soluciones ambientales.

La direccionalidad de este análisis pone de manifiesto en el intento de comprender el funcionamiento interno de la problemática, que las acciones pueden acometerse a partir de los recursos que ofrecen lo psicológico y lo educativo visto desde el sujeto en medio de la problemática ambiental.

Entender esta relación sujeto-problema medioambiental y enmarcarlo desde un proceso social tan complejo como la educación, reserva un espacio de análisis al especialista de la psicopedagogía.

III. El psicopedagogo y el tratamiento a los problemas ambientales desde el contexto educativo

Cuando se habla de las funciones del psicopedagogo en un centro escolar enseguida se asocia con vocablos como orientación, proceso docente educativo, problemas en el aprendizaje, entre otras. Las funciones de este profesional con respecto al tratamiento de los problemas del medio ambiente quedan en un segundo plano.

En documentos rectores y citados por Mc Pherson (2014) se delinean lo que se pretende en materia de educación ambiental:

- Fomentar una ética ambiental
- Formar ciudadanos que tengan una comprensión de la relación de la humanidad con todo el ambiente.
- Suministrar información exacta y actualizada acerca del ambiente y sus problemas conexos, para una correcta toma de decisiones.
- Crear incentivo y dar una formación que permita a los ciudadanos adquirir y divulgar conocimientos capaces de ayudar a la sociedad a resolver los problemas ambientales. Buscar equilibrio entre las necesidades a corto mediano y largo plazo.

- Hacer que cada ciudadano adquiriera un compromiso permanente de protección del medio ambiente.
- Hacer comprender la relación que existe entre las necesidades de la sociedad y su interacción con el ambiente.
- Contribuir a que los ciudadanos estén bien informados de las posibles consecuencias que pueden tener los problemas ambientales.
- Desarrollar el pensamiento crítico.

Accionar que no incorpora al profesional de la psicopedagogía en este llamado de trabajo multidisciplinar, influyendo de forma negativa el no encontrarse delimitadas sus funciones al respecto.

En el modelo del profesional para este especialista que se forma en el Plan de estudios D solo aparece como objetivo general el adquirir conocimientos y desarrollar actitudes y habilidades para la vida acerca del medio ambiente, la salud, la equidad de géneros y la sexualidad que le permitan dirigir estrategias educativas favorecedoras del incremento de la calidad y estilos de vida saludables.

Delimitación que, aunque posibilita el trabajo ambiental con este especialista, sesga las posibilidades de su accionar como parte de sus futuras funciones.

Sumado a la negativa situación anterior, están los resultados de las investigaciones realizadas por (Aroche et al., 2016) en la Universidad Agraria de la Habana por y en la Universidad Central de la Villas por (Hernández et al., 2017) que concuerdan en el resultado de que estos especialistas tienen dificultades cognitivas, actitudinales y procedimentales sobre la Educación Ambiental.

En consonancia con lo anterior, también están los resultados obtenidos por (Soca ,2016) en el estudio exploratorio sobre la percepción ambiental de los estudiantes de pedagogía-psicología resultando que:

- Existen marcadas insuficiencias en el componente gnoseológico respecto al Medio Ambiente en los estudiantes de pedagogía psicología.

- La percepción ambiental en el 53% de los estudiantes es restringida o insuficiente.

Este último trabajo se realizó en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de la Habana con estudiantes de primero y cuarto año de la carrera.

En este centro de altos estudios, se perfecciona la formación de este profesional contando con dos graduaciones y con perspectivas de acreditar la carrera en el 2020.

En relación a ello y por la fundamentada necesidad del tema ambiental en los psicopedagogos Soca y Aroche (2016) acometieron un conjunto de tareas investigativas sobre las metodologías, conocimientos y percepciones sobre el medio ambiente de los estudiantes de esta carrera.

La metodología utilizada para fines de este trabajo ya fue utilizada por los autores en la supervisión de un estudio realizado por Nicolás (2014) en capacitaciones en proyectos extensionistas medioambientales en la escuela primaria. En esencia se trabajó con la contextualización a la universidad de la Encuesta Nacional del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) sobre percepción ambiental, un sistema de preguntas libres sobre temas ambientales, entrevista sobre el dibujo de un mapa sobre un paisaje natural y otro construido, además de otras herramientas que posibilitaron arribar a los resultados antes expuestos

A partir de ese momento, el Departamento de Educación Infantil al que pertenece la carrera Licenciatura en Pedagogía-psicología trabajó en el fortalecimiento de la Estrategia Curricular sobre Medio Ambiente a fin de ampliar las habilidades de este especialista que demanda el trabajo en esta área del conocimiento, permitiéndole la integración plena y funcional en el trato interdisciplinar de esta temática.

Las acciones acometidas se diseñaron por cada uno de los componentes sustantivos de la educación superior: lo curricular, lo laboral-investigativo y lo extensionista. Algunas de ellas se a continuación.

Acciones para el perfeccionamiento de la Educación Ambiental en los Licenciados en Pedagogía-Psicología

Componente curricular

- ✓ Fortalecer el programa de la asignatura optativa “Educación Medio-ambiental con lo más actual y novedoso de esta temática incluyendo la Psicología Ambiental.
- ✓ Direccionar desde el colectivo de año el accionar individual de cada asignatura en el tratamiento particularizado de la Estrategia Curricular de Medio Ambiente.
- ✓ Diseñar en el programa de la asignatura “Práctica Sistemática y Concentrada” tareas que integren las funciones del especialista con objetivos de las asignaturas del año y temas medioambientales.

Componente Investigativo

- ✓ Proponer desde el vicedecanato de investigación un banco de problemas relativos al medio ambiente para investigaciones de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Pedagogía-Psicología.
- ✓ Motivar a los estudiantes en la participación en eventos que traten la problemática ambiental como por ejemplo el “Encuentro Científico Nacional sobre Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible” que se celebra en nuestra propia universidad.
- ✓ Priorizar la tutoría a investigaciones relacionadas con temas medioambientales.

Componente extensionista

- ✓ Incorporar a la asignatura optativa de Educación Ambiental excursiones investigativas en escenarios naturales.
- ✓ Integrar a los estudiantes a proyectos extensionistas relacionados con el tema medioambiental.
- ✓ Visitar sitios de interés sobre la problemática ambiental y su tratamiento. (Museo de Ciencias Naturales, dirección municipal y provincial del CITMA, el proyecto Manglar Vivo en Batabanó)

Lo significativo en la aplicación de estas acciones fue diseñar macro-acciones que no solo trabajaran desde un componente, sino que en una relación integral los estudiantes estuvieran en presencia de una tarea integrada por su génesis y por su relación con las funciones profesionales.

Actividad ejemplo (tarea integradora)

Acción: Integrar en el programa de la asignatura Práctica Sistemática y Concentrada una tarea integral de corte ambiental que fusionen objetivos cognoscitivos y habilidades de varias asignaturas del año.

Objetivo: Vincular la dimensión ambiental con las funciones del psicopedagogo en un centro docente de nivel primario.

Actividad: Durante la práctica concentrada en el centro X, elabore un informe donde responda y analice las siguientes cuestiones:

- 1-Identifique durante la visita a un turno de clases qué acciones hace la maestra(o) o profesora(o) para dar salida a la Estrategia Curricular de Medio –Ambiente.
- 2- ¿Cómo se evidencia el empleo del enfoque sistémico de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del maestro en ese turno que Ud. visitó?
- 3- Coordine con la dirección de la escuela un espacio de intercambio con los niños y realice una actividad donde los niños dramatizen o actúen una escena libre vinculada con la naturaleza y a partir de esta actividad responda:

- ¿Qué dramatizaron los niños y como puede estar esto relacionado con las características de su personalidad?

Con ayuda de un profesor evalúe como se ponen de manifiestos los procesos cognoscitivos, volitivos y afectivos en la realización de la actividad.

- ¿Cómo puede Ud. caracterizar al grupo con que trabajó a partir de los criterios estudiados en Psicología Grupal? (formal o informal, grande-pequeño, de pertenencia o de referencia etc.)
- ¿Identificó al líder del grupo?
- ¿Logró identificar algún niño con aptitudes para el arte?

- ¿Todos los niños aprendieron sus personajes por igual o con la misma facilidad?
¿Por qué?

4- Caracterice el tratamiento que se le brinda a los temas medio ambientales en murales de las aulas y de la escuela en general y responda las siguientes cuestiones

- ¿Aparecen medios que divulguen información referida al medio ambiente en los murales del centro?
- ¿Investigar el sistema de acciones del centro x para materializar la Estrategia de Educación Ambiental?
- ¿En las acciones que la escuela diseño se incluyen tanto el escenario comunitario y como el familiar? Explique qué importancia tiene esto en materia de educación ambiental.
- ¿Qué medios comunicativos se utilizan para el tratamiento de la educación ambiental?
- ¿Creé Ud. que los medios identificados son potenciadores de una comunicación efectiva? Argumento su criterio.
- Investigue si existe alguna personalidad del territorio donde se encuentra el centro x que se ha destacado en el área de la educación ambiental.

5- A partir de su trabajo en el centro escolar plantee tres problemas relativos al medio ambiente y que pueden ser objeto de una investigación. Para ello tome como referencia lo aprendido en la asignatura Metodología de la Investigación.

6- A partir de su experiencia en la actividad redacte un pequeño relato sobre la importancia de la formación medioambiental en los profesionales de la educación para que forme parte de la actividad extensionista que se realiza en el programa radial de Maikel Simón sobre Orientación Profesional.

Resultados de la aplicación de las acciones y de las actividades integradoras.

La Tabla I representa los resultados obtenidos partiendo de la comparación de la inclusión de la dimensión ambiental en determinados procesos, por estudiantes de psicopedagogía antes aplicar las acciones y después de aplicadas las mismas.

Tabla I. Resultados de la aplicación de las acciones y tareas integradoras

INDICADORES	Antes de aplicar las acciones	Después de aplicadas las acciones
Trabajos de pre-grado con temas referidos a lo medio-ambiental	0	4
Diagnósticos psicopedagógicos que integran factores medio-ambientales	1	8
Participación en actividades extensionistas relativas al tema medio-ambiental	2	24
Acciones de orientación dirigidos hacia la problemática ambiental	2	12
Denotan interés hacia el tema medioambiental	3	13

Conclusiones

- Es posible el tratamiento de la educación ambiental en la formación inicial de los psicopedagogos partir de variables psicológicas como lo es la percepción ambiental.
- El licenciado en psicología-pedagogía tiene un rol importante en el diagnóstico y solución de los problemas medioambientales a partir de ver al sujeto en medio de esta problemática y en relación con sus funciones.

- Con la aplicación de tareas integradoras y las acciones propuestas es posible identificar a este profesional con la dimensión ambiental y que obtenga resultados en esta área desde sus funciones.

REFERENCIAS

Amerigo, J., J.I, A., y J.A, C. (1998). El comportamiento en el medio natural y construido. Mérida, España: Agencia de Medio Ambiente.

Américo, M. (2005). La estructura de las creencias sobre la problemática ambiental. *Psicothema*.

Anderson, I. (2007). Junior Secondary School Pupuls' Perception of the relevande of Environmental Issues: Implications for Science Educators. *Educational Studioes in Mathematics and Sciences*, 11.

Aroche, A. (2007). *Educación patrimonial para estudiantes universitarios. Metodología*. Memorias. Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana: MINED.

Aroche, A., Soca, Y. y Nicolás, I. (2016). Métodos para el estudio de la percepción ambiental del paisaje. Mayabeque. En formato digital.

Cuba, M. d. (2016). Estrategía Ambiental Nacional para el periodo 2016-2020. Cuba.

Cuba, M. d. (s.f.). Modelo del Profesional del Licenciado en Pedagogía-Psicología (plan D).

González, F. (1998). Personalidad, Sujeto y Psicología Social. 28. La Habana, Cuba.

Hernández, D., Díaz, M., y Marimón, J. (2017). La Educación Ambiental en la formación inicial del Licenciado en Educación especialidad Pedagogía-Psicología. Universidad De las Villa "Martha Abreu".

Mc. Pherson, M. (2014). *La educación ambiental en la formación de docentes*. La Habana: Pueblo y educación.

Nicolás, I. (2014). *Estrategia de capacitación en proyectos extensionistas medioambientales en la escuela primaria*. Mayabeque: Maestría en Trabajo Sociocultural Universitario.

Novo, M. V. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Educación*, 22.

Núñez, L., Espina, M., Martín, L., Vega, L., Rodríguez, A., & Ángel, G. (2008). *Perspectiva metodológica en las percepciones socioambientales. Población cubana y comunidades locales*. La Habana: Caminos.

ONU. (Mayo de 2016). Agenda 2030: Objetivos para el Desarrollo Sostenible.

Soca, Y. (2016). La Percepción Ambiental en estudiantes de la Licenciatura-Pedagogía en la UNAH. Mayabeque, Cuba: Ponencia.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN FUNCIÓN DE ELEVAR LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ADULTOS MAYORES. EL PERFORMANCE, UNA REPRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Autores: MSc. María del Carmen Izquierdo Hernández, mariach@unah.edu.cu
Alberto Garrido Izquierdo, albegi@nauta.cu
Antonio de la C. Torres Pita

RESUMEN

Una de las problemáticas, entre otras, a las que se enfrenta la sociedad cubana está relacionada con el envejecimiento de su población, ello significa un reto político, económico, educativo, psicológico y social. Es misión de la Universidad, dirigir su accionar a la búsqueda de soluciones para problemas prioritarios del país y puede lograrlo a través de los procesos sustantivos que en ella tienen lugar, como lo es la extensión universitaria. En este artículo se describe el accionar de una práctica extensionista que se realiza en el marco de la Cátedra del Adulto Mayor y Proyecto Arte Comunidad en la Provincia de Mayabeque, Cuba, en él se propone implementar un programa de extensión universitaria en función del mejoramiento de la calidad de vida de los adultos mayores, promoviendo los procesos de apreciación y creación del Performance y a la vez con una utilidad práctica al visualizarlo y ejercitarlo, como representación de la actividad física. Los adultos mayores disfrutaran de los beneficios apreciativos y creativos del performance y a la vez, estarán realizando la práctica de actividad física.

Palabras Clave: Extensión universitaria, performance, calidad de vida del adulto mayor y actividad física

THE UNIVERSITY EXTENSION IN FUNCTION OF RAISING THE QUALITY OF LIFE OF THE ELDERLY. PERFORMANCE, A REPRESENTATION OF PHYSICAL ACTIVITY

SUMMARY

One of the problems, between other ones, the ones he comes face to face to the society the Cuban is related with the aging of her population, it means a political, cost-reducing, educational, psychological and social challenge. It is mission of the University, directing his triggering the search of solutions for priority problems of the country and it can achieve it through the substantival processes that in her take place, as it is the university extension. In this article it is described triggering of a practical extensionista that has total success in the frame of the Cathedra of the senior citizen and I Project Art Community in the Province of Mayabeque, Cuba, in he intends to implement a program of university extension in terms of the improvement of the quality of life of the senior citizens, promoting the processes of appreciation and the Performance's creation and at the same time with a practical use to visualize it and to exercise it, like representation of the physical activity. The senior citizens enjoy of the appreciative and creative benefits of the performance and at the same time, will be selling off the practice of physical activity.

Keywords: University extension, performance, quality of life of the senior citizen and physical activity

INTRODUCCIÓN

La Universidad constituye un agente fundamental para el desarrollo económico y social, donde la conjunción del conocimiento científico, el humanismo y el ejercicio de la crítica social, potencian las capacidades de la misma para la producción de nuevos conocimientos, fomentando la innovación en la tecnología, facilitando así, la apertura al resto de la sociedad.

El acelerado cambio tecnológico y las necesidades de la sociedad, demandan de la Universidad una orientación dirigida a una verdadera integración de los procesos de la Educación Superior en la formación de los profesionales, con el fin de capacitarlos para ejercer como ciudadanos en una sociedad democrática; es decir, para que actúen como personas que conocen los derechos individuales y los deberes públicos y se animen, no sólo a construir una opinión propia sino también, a participar de forma responsable en los asuntos comunitarios.

La responsabilidad social es una realidad inherente a la naturaleza humana y es misión de la Universidad, la cual debe dirigir su accionar a la búsqueda de soluciones, a través

de los procesos sustantivos que en ella tienen lugar, como lo es la extensión universitaria.

Por la vía de la extensión se asimila, adapta y genera en forma sistemática y continua, el conocimiento científico, técnico, tecnológico y cultural necesario para un desarrollo humano integral. Promover una extensión universitaria, guiada por su pertinencia social, estableciendo mecanismos concretos y dialécticos entre los diferentes actores que participen en ella, es tarea de la universidad.

La extensión universitaria está orientada principalmente a la atención y solución de los problemas prioritarios del país y comprometida a contribuir al mejoramiento de la calidad de vida del pueblo. Teniendo en cuenta que el envejecimiento poblacional en Cuba es una realidad y que el estado cubano no minimiza esfuerzos para dar atención a esta parte de la población envejecida, se considera importante que la Universidad se involucre de manera activa mediante el trabajo extensionista para contribuir a mejorar la calidad de vida de los adultos mayores.

En correspondencia con los anteriores razonamientos, la presente investigación se propone solucionar el siguiente Problema Científico ¿Cómo contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los adultos mayores, desde la extensión universitaria promoviendo los procesos de apreciación y creación de performances, como una representación de la actividad física?

A su vez, se propone como Objetivo General: Implementar un programa de extensión universitaria en función del mejoramiento de la calidad de vida de los adultos mayores, promoviendo los procesos de apreciación y creación del Performance como representación de la actividad física. Con el fin de garantizar a los adultos mayores un espacio de enriquecimiento espiritual y de esta manera propiciarles una mayor calidad de vida, utilizando la extensión Universitaria como la manera más dinámica de solucionar los problemas sociales.

La extensión universitaria y su función social

La Universidad constituye un agente fundamental para el desarrollo económico y social, donde la conjunción del conocimiento científico, el humanismo y el ejercicio de la crítica social, potencian las capacidades de la misma para la producción de nuevos conocimientos, fomentando la innovación en la tecnología, facilitando así, la apertura al resto de la sociedad.

La responsabilidad social es una realidad inherente a la naturaleza humana y misión de la Universidad, debe dirigirse a la búsqueda de soluciones, a través de los procesos sustantivos que en ella tienen lugar, como lo es la extensión universitaria.

La Universidad por su carácter social de preservar la cultura que la precedió, desarrollarla y promoverla, se estructura en un sistema de procesos que se reflejan fundamentalmente en las actividades docentes, investigativas y extensionistas.

La acción extensionista se desarrolla en escenarios dentro o fuera de la universidad, teniendo en cuenta donde cumple mejor sus propósitos. La caracterización de la extensión universitaria como función, expresa su cualidad externa, o sea, promueve la cultura de la sociedad en correspondencia con sus necesidades de desarrollo cultural.

La extensión universitaria en el contexto cubano se identifica como uno de los procesos sustantivos universitarios que tiene como propósito promover cultura en la comunidad, intra y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural; se distingue no sólo por las maneras de hacer o decir, sino por las formas y mecanismos de que se vale para llevarlo a vías de hecho.

A pesar de ser reconocida, como uno de los procesos sustantivos universitarios fundamentado teóricamente, continúa siendo para muchos un recurso poco esgrimido en la educación superior contemporánea.

En consecuencia, un enfoque dialéctico y sistémico de la extensión universitaria, demuestra que se cumplen las leyes que rigen los procesos conscientes y están presentes los componentes que integran los mismos, lo que permite afirmar que se está en presencia de un proceso universitario formativo y así llegar a una concepción más esencial de extensión universitaria al definirla como: el proceso que tiene como objetivo promover la cultura en la comunidad intrauniversitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural.

Con el principio de extensión universitaria se pretende «extender» la presencia de la universidad en la sociedad y relacionarla íntimamente con el pueblo.

En América Latina la experiencia de la extensión universitaria data de los inicios de este siglo teniendo en la Reforma de Córdoba (1918) el momento más relevante desde el punto de vista de lo que significó en el cambio que las universidades

En Cuba, desde los primeros momentos de la Revolución, fue marcado el interés y el accionar del Comandante en Jefe Fidel y de otros dirigentes por las transformaciones que necesitaban las tres universidades existentes y es así que el 10 de enero de 1962 se proclama la Reforma Universitaria, fecha en que se cumplían treinta y tres años del asesinato de Julio Antonio Mella, como digno tributo a su lucha por transformar la Universidad.

A partir de este período, se identifican las etapas de conceptualización y masificación por las que transitó la extensión universitaria, esto conllevó a la redefinición de su base teórico conceptual, pero respetando como premisa los principios y esencias de la Reforma Universitaria.

La reforma Universitaria que se desarrolló en Córdoba en 1918 incorporó a la Universidad la Extensión Universitaria y la difusión cultural a sus tareas básicas. Desde entonces la extensión universitaria se considera, en el contexto nacional, como una de las funciones esenciales que, conjuntamente con la investigación y la docencia, constituyen los pilares básicos sobre los que se construye un modelo de universidad democrática y comprometida socialmente, en su permanente búsqueda hacia la excelencia. (Larrea 2002)

La significación de esta Reforma marca pauta, a tal nivel, que es común hoy encontrarnos, obras consultadas, la referencia a lo anterior y posterior a la Reforma de Córdoba como el momento de cambio cualitativo más importante para la extensión universitaria, aunque no fue éste el único.

La historia de la extensión universitaria ha atravesado por diferentes etapas en correspondencia con el devenir político, económico, cultural y social del país, y en particular con el desarrollo evolutivo de la Educación Superior cubana (Gil 2017).

Además, asegura este autor que para estudiar la extensión universitaria y determinar sus momentos más relevantes de cambios cualitativos, debemos tomar como referencia la evolución de la educación superior en su conjunto, de manera que se pueda ofrecer una visión más integradora de cada período, a la vez que se pueda también inferir el comportamiento de la extensión en su relación con las demás tendencias principales de la educación superior.

Algunos autores como Alarcón y Álvarez de Zayas en su ponencia “Revolución y Educación Superior en Cuba”, definen cuatro etapas al periodizar la evolución de la universidad cubana. Al sistematizar en este estudio coincidimos con el Dr. Gil Ramos en la conclusión de que deben ser cinco etapas, aun cuando ha transcurrido tiempo desde su análisis, hoy es una premisa de actualidad, dado que existen tendencias y características muy diferentes entre la etapa colonial, semicolonial y el resto de las etapas por las que se ha transitado hasta hoy día, que deben estudiarse por separado. (Ortiz, Azayas, 2006)

En tal sentido concluimos abordar la extensión universitaria en las etapas siguientes:

Primera etapa: Etapa colonial (Etapa del Aislamiento).

- Segunda etapa: Etapa semicolonial (Etapa de la Ruptura).

- Tercera etapa: Desde el triunfo de la Revolución hasta mediados

De la década de los setenta (Etapa de la Conceptualización).

- Cuarta etapa: Desde mediados de la década de los setenta hasta

Principios de la década del noventa (Etapa de la Masificación).

- Quinta etapa: Desde mediados de la década de los noventa hasta

El año 2004 (Etapa de la Re conceptualización).

- Sexta etapa: Desde el 2004 hasta la actualidad (Etapa de

Perfeccionamiento de su Gestión).

En la gran mayoría de los países de la región y de generalmente todas las universidades, la Extensión Universitaria se establece como una de las funciones

principales, con una acepción más o menos amplia de cultura, y se confirma su existencia como uno de los procesos sustantivos de la universidad, en un indisoluble trió, Docencia, Investigación y Extensión.

La extensión universitaria pretende extender la presencia de la universidad en la sociedad y relacionarla íntimamente con ella, es la actividad mediante la cual se pone al alcance de la sociedad los conocimientos científicos-tecnológicos y otras manifestaciones culturales que en ella se desarrollan.

En las universidades de ciencias pedagógicas, la extensión Universitaria, junto a la docencia y la investigación, constituye una función integradora y dinamizadora y es, a su vez, **un proceso formativo** que se da dentro de los componentes académico, laboral e investigativo pero que tiene su identidad propia, y que responde a la necesidad social de preservar, desarrollar y promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria para contribuir a su desarrollo cultural

Corresponde a las universidades la formación integral de un joven educador con cultura de su profesión, con jerarquía de valores coherentes con las prioridades del desarrollo de la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación.

También resulta importante destacar que cada profesor de la carrera es responsable de desarrollar la labor extensionista mediante los tres procesos sustantivos, realidad esta, que no está totalmente consumada y puede transformarse si se introducen algunos cambios en la gestión del proceso formativo que pasa por la integración entre docencia, investigación y extensión universitaria y que se concreta en un proyecto de formación del profesional.

La dimensión extensionista en estos dos procesos sustantivos debe estar encaminada a motivar en los estudiantes la búsqueda y profundización en aspectos que tributan al enriquecimiento de su cultura general en el perfil de su futura profesión desde su realidad concreta, respetando otras formas de hacer y de decir como expresión de otra cultura, (González y González, 2014)

La integración de los procesos sustantivos investigación – formación - extensión favorece la generación de conocimientos en función del desarrollo social como rol fundamental de la universidad

Cuando se analiza la extensión universitaria como proceso se define, según (González y González, 2006), como el resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan, dirigido de un modo sistémico y eficiente a la promoción de cultura para la comunidad intra y extrauniversitaria, con vistas a satisfacer la necesidad de contribuir al desarrollo cultural de la comunidad mediante la apropiación de la cultura que ha acumulado la sociedad en su desarrollo, a través de la participación activa de la comunidad universitaria y extrauniversitaria. (González y González, 2006).

Es una manifestación de la relación entre la Universidad y la Sociedad, que se establece en el vínculo entre la cultura y la elevación del nivel cultural de la sociedad en general a través de la función extensionista. Resulta vital en la formación de un profesional preparado para asumir los diferentes escenarios y vivir a la altura de nuestra época contribuyendo a transformarla.

La extensión universitaria es el sistema de interacciones de la Universidad y la Sociedad mediante la actividad y la comunicación, que se realiza dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria para contribuir a su desarrollo cultural. El trabajo extensionista supone el establecimiento de principios para garantizar su funcionamiento.

Tal valoración no se contradice con lo que sostiene Alarcón Ortiz al plantear que la extensión universitaria puede considerarse como función rectora en el vínculo entre universidad y sociedad, al ser el elemento integrador y dinamizador que facilita el flujo cultural continuo entre la universidad y la sociedad que las enriquece mutuamente.

En consideración con tales valoraciones, se considera oportuno reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el trabajo extensionista para con la comunidad, en especial con la parte de la población que más ha aportado a la sociedad como es el adulto mayor, que ante la pérdida de ocupaciones en la familia, en el grupo y en el trabajo lo

conducen a inadaptaciones sociales por lo que merece ser reconocida y bien atendida, ofreciéndoles oportunidades para crear y recrear su cuerpo y su vida.

El adulto mayor, Su calidad de vida, capacidad creadora y la actividad física El envejecimiento individual no es un fenómeno exclusivo de las sociedades modernas, ha estado presente en todas las épocas y ha sido y es de interés para la filosofía, el arte y la medicina. La ancianidad constituye hoy un serio problema de investigación en la salud mundial. Estudiosos de la tercera edad han señalado cómo con la pérdida de la capacidad funcional, devalúan la posición y la función social, así como la familiar, se produce cierto aislamiento social, además de que suelen aparecer tensiones y cambios en los roles y relaciones del adulto mayor.

La tercera edad es una etapa de la vida en la que el ser humano elabora una reflexión de lo que ha logrado en su trayectoria de vida, así como de las oportunidades que se han dejado pasar o simplemente se han postergado.

Ocasionalmente, las personas en algún momento de su vida se han sentido melancólicos o tristes, pero estos sentimientos, por lo general, son pasajeros y desaparecen en unos días. Cuando una persona tiene un trastorno depresivo, este interfiere con la vida diaria y el desempeño normal y causa dolor tanto para quien padece el trastorno como para quienes se preocupan por él o ella.

La dependencia y el deterioro físico y psíquico, más que la muerte en sí misma constituyen la mayor preocupación del adulto mayor; el aislamiento, incomodidad, dificultades ambientales para realizar algunas actividades, la ausencia de familia y vecinos que ofrezcan ayuda son factores que pueden conducir a la dependencia y como consecuencia, a la depresión.

La depresión no es algo normal del envejecimiento, es un trastorno del estado de ánimo en el cual los sentimientos de tristeza, pérdida, ira o frustración interfieren con la vida diaria durante semanas o por más tiempo. En los adultos mayores, los cambios en la vida pueden incrementar el riesgo de depresión o llevar a que la depresión existente empeore.

El estado cubano realiza enormes esfuerzos para la seguridad de las personas que arriban a la tercera edad como adultos mayores, y emplea para ello recursos, tanto materiales como humanos, sin escatimar el costo de estos.

En Cuba, existen diversas instituciones cuya misión es velar por la plena integración del adulto mayor a la sociedad, en las cuales se ofrecen actividades y programas que propician dicha integración desde las posibilidades de brindar la educación sin límite de edad para alcanzar el nivel de escolaridad deseado, hasta la opción de satisfacer sus necesidades mediante el desarrollo de actividades físicas y artísticas mediante la percepción y la creación.

La autora Neris Pupo, en su libro: “Vamos a disfrutar el arte”, plantea acerca de la percepción sensorial: “la que nos llega a través de los sentidos, una vez analizada por la inteligencia humana, produce ideas que son abstracciones de la mente, y pueden ser objetivas o subjetivas. La percepción posibilita una representación completa, pues mediante esta llegamos a organizar las sensaciones aisladas en un conjunto para llegar a un todo y entonces percibir integralmente las cualidades de los objetos y de los fenómenos de la realidad.” (Pupo, 2008).

A partir de esta concepción, se considera que la percepción sensorial nos permite distinguir las cualidades de objetos, imágenes, así como interactuar con ellas y estimarlas desde la sensibilidad que se tenga y la experiencia para percibir las.

En las obras performáticas se perciben las imágenes y representaciones que los artistas plasman desde el mensaje de la obra. Es importante tener en cuenta que no todas las percepciones son idénticas, ni se reflejan de la misma manera, ya que varían de una persona a otra según las motivaciones, aspiraciones, experiencias y la mentalidad que se tenga de acuerdo con la época. Recibir el performance en la vida del adulto mayor es abrigar sensibilidad al arte y a la posibilidad de ejercitar el cuerpo mediante la actividad física con una dinámica diferente, donde se ejercita la mente y el cuerpo en perfecta armonía.

En este orden, se puede expresar la afinidad por la actividad física y las manifestaciones artísticas y la significación terapéutica que poseen el performance en el tratamiento a los adultos mayores.

En la actualidad, los esfuerzos por combatir la discriminación por edad conocida como “viejismo” (el prejuicio o discriminación por edad) rinden frutos gracias a la creciente notoriedad de adultos mayores sanos y activos. En la televisión es cada vez más inusual que se presenten a los ancianos como personas decrepitas e indefensas, y en cambio, con más frecuencia se les describe como personas sensatas, respetadas y sabias.

Es muy común asociar a la tercera edad con la pasividad, ya que los cambios biopsicosociales que la acompañan provocan un cambio en su rutina, además existe una enorme estigmatización de asociar la tercera edad con la decadencia de la vida del ser humano.

Una forma de socavar esta situación es la realización de actividades recreativas y la realización de ejercicios físicos en cualquiera de sus modalidades, las cuales son entendidas como “el conjunto de actividades a las que el individuo puede dedicarse de lleno, ya sea para descansar, para divertirse, para desarrollar su información y formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora”, ya que a través de estas actividades se logra romper con la rutina, con el sedentarismo y con el aislamiento del que pueden ser parte.

Un envejecimiento activo es cada vez más importante, pues el paso de los años es un proceso, no un suceso, por tal situación es apropiado pensar en el envejecimiento lo más saludablemente posible y no sólo se habla del sentido físico sino también psicológico, afectivo y social.

Al pensar en una forma saludable de envejecer, se encuentra como alternativa y herramienta la creatividad para un envejecimiento activo, ya que en el V Congreso Internacional de Creatividad e Innovación, se habló de la creatividad como sinónimo de aprendizaje; esta relación se dio, pues al estimular la creatividad en las personas de la tercera edad se concreta un proceso educativo que propicia el desarrollo de su funcionamiento mental.

En sentido general, es justo apuntar que los rasgos de la personalidad del adulto mayor se caracterizan por una tendencia disminuida de la autoestima, las capacidades físicas, mentales, estéticas y de rol social.

De esta manera, en la actualidad se emplea el concepto de envejecimiento satisfactorio para referirse al mantenimiento de la calidad de vida durante la tercera edad. Este concepto se refiere a un normal declive de las capacidades, mas no al envejecimiento caracterizado por la patología y la dependencia, en el cual se produce un deterioro grave en el funcionamiento del individuo producto de la tercera edad.

Esta etapa es vista como una fase, en la que si bien se presenta una mayor disposición a las enfermedades, los adultos mayores no padecen enfermedades graves. Con ello, se reconocen sus potencialidades para que a pesar de los cambios propios de su edad, puedan gozar de salud física, logren ser autónomas, encargándose de su autocuidado y que también puedan conservar una postura activa frente a la vida. Con ello, los adultos pueden involucrarse en dos tipos de actividades muy importantes para su bienestar, la actividad social y la actividad productiva.

La primera es entendida como el mantenimiento de relaciones interpersonales y la segunda hace referencia a aquellas actividades, en las que los adultos mayores perciben que pueden contribuir a la sociedad, amigos, familiares o a ellos mismos. Por otro lado, tanto los factores objetivos (condiciones de vida) como subjetivos (experiencias subjetivas) en la vida del adulto mayor influyen y se interrelacionan para que en la tercera edad, uno se pueda sentirse satisfecho con la vida.

Por lo tanto, ciertos indicadores externos como la situación económica, el contexto familiar, la salud física y factores internos como la capacidad de adaptación y ajuste emocional a situaciones adversas se complementan y relacionan con el fin de que los adultos mayores pueden tener recursos internos como recursos externos adecuados que contribuirán con su bienestar subjetivo.

Cabe destacar que muy pocas veces los individuos van a tener adecuados recursos externos; sin embargo, es necesario que se logren aceptar ciertas limitaciones, situaciones difíciles, en las que la capacidad de adaptación resultará fundamental para ajustarse al entorno.

En Cuba, la enseñanza de adultos, no considera a profundidad los procesos de apreciación y creación de performances, como una representación de la actividad física, como parte del currículo que estudian las personas mayores.

La Universidad del adulto mayor, institución que promueve la formación permanente en los individuos senescentes, a partir del paradigma de la educación para todos a lo largo de la vida y hacia una cultura general e integral, en vista a lograr una actualización científico técnica y de continuidad social, no contempla desde los programas y acciones curriculares un acercamiento concreto de los adultos mayores, al universo de las acciones artísticas y de actividad física, lo que ocasiona:

- Insuficiente conocimiento del universo del performance como una representación de la actividad física y su discurso artístico conceptual.
- Incomprensión hacia las expresiones del arte contemporáneo.
- Desactualización cultural desde el panorama modernista y postmodernista del arte y desde la educación de la visualidad y la cultura física, manifestando insuficiencias en el desarrollo de la cultura general e integral de los adultos mayores.

Sin embargo, la experiencia desde los procesos de apreciación y creación de performances, enriquece la educación estética de las personas mayores; pues les permite adquirir valores estético-artísticos, culturales y morales, a la vez que amplía sus niveles formativos y desarrolla una cultura general e integral, a favor de su calidad de vida.

Reconociendo los altos índices de envejecimiento de la población cubana y la necesidad de trabajar con este tipo de público, a favor de brindarles nuevos espacios y mayor protagonismo socio-cultural, se fundamenta el siguiente trabajo que sienta sus bases en el proyecto Arte-Comunidad (Para el desarrollo de la educación de la visualidad del adulto mayor), con el objetivo de promover la educación de la visualidad del adulto mayor para el mejoramiento de su calidad de vida, enriqueciéndolo con la visión del performance como una representación de la actividad física.

El performance, como una representación de la actividad física para elevar la calidad de vida del adulto mayor

Las expresiones del arte contemporáneo han revelado nuevas experiencias en el trabajo con el adulto mayor desde la Educación Artística, a partir de la formación,

actualización y disfrute de este público.

El performance, como expresión del arte conceptual, confiere nuevos esquemas simbólicos a la estética, desde una dimensión comunicativa e incide en la educación de la visualidad de los adultos mayores. Esta manifestación, les permite un acercamiento al discurso artístico y a estimular la reflexión crítica desde los procesos de apreciación y creación, se ejercita el cuerpo de manera armónica al realizar dicha actividad física, incidiendo en la calidad de vida del adulto mayor.

El performance deviene como una rama del arte conceptual y el arte de acción, en los años 1960 y 1970. Tiene su antecedente a principios del siglo XX, con las acciones y exhibiciones no convencionales en el Cabaret Voltaire de artistas de movimientos vanguardistas ligados al futurismo, al constructivismo, al dadaísmo y al surrealismo. Entre estos artistas se destaca la participación de Richard Huelsenbeck y Tristan Tzara (Huelsenbeck y Tzara, 1998).

En el mundo del arte el término *performance*, se consolida en los años 70, siendo sinónimo de acción artística improvisada, interactiva, provocadora, efímera y abierta; al ser una manifestación que considera la coexistencia de diferentes medios de expresión artística y da la posibilidad de ejercitar el cuerpo de manera armónica.

Plantea Gómez, J.R acerca del performance “es una modalidad del arte de acción, y de éste comprendemos las tendencias del arte que coinciden en referirse a acciones del artista en el espacio, bien con objetos, con su propio cuerpo o con otros participantes.” (p. 5). El autor considera de este planteamiento que en el performance coinciden la acción del artista, la interacción del cuerpo humano con los objetos y el público participante; por lo cual se comparte la idea del performance como modalidad del arte de acción (Gómez 2017).

El profesor Javier Abad define del performance: “es una obra participativa y abierta. Entre sus objetivos más visibles están la disolución de las categorías tradicionales del arte aunque toma elementos de la mayoría de éstas, dentro de un ambiente multidisciplinar” (Abad, 1999, p. 2).

Teniendo en cuenta su carácter multidisciplinar es que se considera pertinente su utilización para desarrollar la actividad física en los adultos mayores de una manera

amena y sencilla, que le brinda posibilidades de practicarla a todo el adulto que lo desee, con esta práctica se ejercita el cuerpo sin tener que realizar un excesivo esfuerzo físico.

La actividad Física comprende un conjunto de movimientos del cuerpo obteniendo como resultado un gasto de energía mayor a la tasa del [metabolismo basal](#). A veces se utiliza como [sinónimo](#) de [ejercicio físico](#), que es una forma de actividad física planificada y repetitiva con la finalidad de mejorar o mantener uno o varios aspectos de la [condición física](#)(León 2000).

En el adulto mayor cabe señalar que la actividad física, es de vital importancia para las personas de esta edad, ya que no sólo se dirige a mejorar los segmentos contráctiles del organismo, facilitando coordinación, estabilidad, agilidad, potencia muscular, reacciones defensivas ante estímulos externos o a desempeñar un momento lúdico, sino que además está orientada constructivamente a lograr la participación, la reinserción social del individuo que es fundamental, pues el interés del anciano debe dirigirse a la unidad grupal.

Siendo Mayabeque una de las provincias de Cuba, con altos índices de envejecimiento y tomando como referencia la insuficiente actualización cultural de los adultos mayores del territorio, en el campo del arte contemporáneo, se pretende desde el presente trabajo en apoyo al proyecto Arte Comunidad, dar respuesta a esta problemática mediante la aplicación de un programa que de atención al adulto mayor para el mejoramiento de su calidad de vida mediante performances como una representación de la actividad física, con un enfoque integral y participativo.

El programa que se propone en la investigación propone la preparación del equipo multidisciplinario que le dará cumplimiento, además plantea la utilización de técnicas participativas para la motivación y preparación de los adultos para la acción. Cada actividad estará orientada de manera amena, al conocimiento y el esparcimiento, con una atractiva dinámica que los atrae al hecho artístico y a la vez, sin darse cuenta desafiar la actividad física, que en su conjunto reconforta su cuerpo y su mente.

CONCLUSIONES

El performance adquiere gran significación por el carácter expresivo que alcanzan las obras performáticas, debido a la utilización del discurso como medio y soporte de esta. Por ello, el acercamiento del individuo contemporáneo al universo del performance desde la educación de la visualidad y la actividad física, es de gran importancia, pues le permite la asimilación de la manifestación artística y de la cultura física para apreciarla y sensibilizarse a partir de la vivencia personal.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J. (s.f). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Madrid, España: S/e. (Formato digital)

Averhoff, R. y M. León, (s.f.). "Bioquímica de los ejercicios físicos", Cap. 13, pp. 135-139)

Acosta, S. (2006). *Características Estéticas del Performance en el Arte cubano contemporáneo o El Cultivo de la Sed*. Facultad de Artes y Letras. Ciudad de Habana, Cuba: Universidad de la Habana.

Aguilar, R. (2012). Una visión del arte contemporáneo hacia la involución antropológica. *Revista de Antropología Experimental*, No. 12. Universidad de Jaén. España. (Formato digital)

Asón, V. (2000). *Estudio de Calidad de Vida en un grupo de ancianos*. Tesis de Maestría. Ciudad de La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.

Camarero, O. (2007). *Calidad de Vida y Apoyo Social en el Adulto Mayor*. Tesis de Maestría. La Habana. Cuba: Facultad de Psicología.

Colectivo de autores. (1998). *La tercera edad en Cuba. Un acercamiento socio demográfico y sociopsicológico*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad de La Habana, Cuba: Departamento de estudios sobre familia. (Formato digital)

Chibáz, F. (1993). *Creatividad + dinámica de Grupo = ¿Eureka!* Ciudad de La Habana, Cuba :Ed. Pueblo y Educación.

Ferrer, E. (2013). *Utopía y Performance*. Sitio web. Performanceología. Todo sobreArtehdelpperformancesyPerformancistas. Recuperado de: <http://www.gipuzkoa.net/~arteleku/artistindex/ferrer/txts/utopiaesp.htm> (Consultado Septiembre 2015)

Frómeta, C. M. (2010). *Cultura y Educación*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/I, en formato digital.)

Gardner, H. (1995) *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi*. Barcelona: Paidós.

González, G.R. (2017). *La extensión en Cuba*. Ponencia. La Habana, Cuba: Congreso de Extensión Universitaria.

Goleman, D. (1995) *La Inteligencia Emocional*. S/I: Ed. (Eds.) Javier Vergara S.A. (s.l.)

Gómez, J.R. (2007) Posibilidades educativas del performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, p. 115.

Hernández, F. (2007). Espigadoras de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Ed. Octaedro. Barcelona. España.

Hernández, R. C. (1994). El Envejecimiento de la Población en Cuba. CEDEM/Universidad de la Habana. Ciudad de La Habana. Cuba.

Hernández, Y. (2012) Proyecto Art-Comunidad. En Revista digital *Quimera*. Vol.1. Enero-Marzo. Dirección Municipal de Cultura Jaruco, Mayabeque. Cuba.

Hernández, Y. (2012). XII Evento nacional de Performances e intervenciones “Puente Sur”. En *Revista digital Quimera*. Vol. 2. Abril-junio. Dirección Municipal de Cultura Jaruco. Mayabeque, Cuba.

Hernández, Y. (2014). *Sistema de talleres de apreciación de performance para la educación de la visualidad del adulto mayor*. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Cuba.

Hernández, Y. (2016). *Sistema de talleres de creación de performance desde la música y la expresión corporal para el desarrollo de la creatividad en el adulto mayor*. Tesis de Maestría. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Partido Comunista de Cuba (2011). *Lineamientos de la Política económica y social del Partido y la Revolución del VI Congreso del PCC. Lineamiento Cultura. No. 163*. Ciudad de La Habana, Cuba: Partido Comunista de Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2004). *Programa Nacional de Extensión Universitaria*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

Moraga, R. (1991). *Gerontología Social: envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona, España: Ed. Herder.

Pupo, N. (2008). *Vamos a disfrutar el arte*. Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Rodríguez, M. (2008). La percepción de la persona adulta mayor en la sociedad ramonense actual. 2008. *Revista Pensamiento Actual*, Vol. 8 (10-11). Universidad de Costa Rica.

Villar, F. (2004). Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez En: *Revista Brasileira de Ciencias do Envejecimiento Humano* 1 Julio/ Diciembre. (Formato digital)

LA INFLUENCIA DE LA TAREA VIDA EN LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR PEDAGOGO UNIVERSITARIO

Autores: Lic. Dania Rosa Pérez Rodríguez, daniarosa@unah.edu.cu
MSc. Miguel Ángel Rodríguez Miranda.
Déborah Castillo Pérez

RESUMEN

Ante los nuevos retos que enfrenta la educación superior, los docentes, como principales actores del cambio, requieren un proceso de formación no solo disciplinar, sino también pedagógica, como parte de su desarrollo profesional. La formación pedagógica del profesor universitario se corresponde con la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, por lo que es importante entenderla desde una noción de cambio, que responde a la tarea Vida ,que le da cumplimiento al Objetivo de Desarrollo sostenible número 13 ,donde se inicia en el pregrado con la finalidad de que el graduado de la carreras universitarias ,desde su eslabón base ejerza y forme un profesional integralmente que propicie un desarrollo sostenible ,sustentada en los principios dialécticos y materialistas . Se considera la preparación del profesor universitario pedagogo una vía propicia a la búsqueda de alternativas dirigidas a elevar la calidad de la educación desde la Pedagogía para el desarrollo sostenible. Se propone como objetivo del trabajo: ofrecer acciones para contribuir a la preparación de los profesores universitarios en la Tarea Vida desde la Pedagogía para el desarrollo sostenible encaminado a la construcción de prácticas que permita ofrecer una reflexión teórica dando solución a las interrogantes en el contexto educativo que se desempeñan, materializado a través de diferentes formas organizativas. Desde el punto de vista teórico se ofrecen elementos relacionados con la preparación del docente ante la necesidad de desarrollar la Tarea Vida. Los resultados han sido generalizados en las diferentes preparaciones metodológicas de la FCP.

Palabras claves: preparación del profesor universitario pedagogo, Tarea Vida, desarrollo sostenible, educación ambiental, cultura ambiental

THE INFLUENCE OF HOMEWORK LIFE IN THE PREPARATION OF THE UNIVERSITY PROFESSOR PEDAGOGO

SUMMARY

Faced with the new challenges facing higher education, teachers, as the main actors of change, require a training process not only disciplinary, but also pedagogical, as part of their professional development. The pedagogical training of the university professor corresponds to the need to professionalize university teaching, so it is important to understand it from a notion of change, which responds to the Life task, which fulfills the Sustainable Development Goal number 13, where It begins in the undergraduate course so that the graduate of university careers, from its base link, exercises and forms a professional integrally that fosters sustainable development, based on dialectical and materialistic principles. The preparation of the pedagogical university professor is considered a conducive way to the search for alternatives aimed at raising the quality of education from Pedagogy for sustainable development. It is proposed as the objective of the work: to offer actions to contribute to the preparation of university professors in the Life Task from Pedagogy for sustainable development aimed at the construction of practices that allow to offer a theoretical reflection giving solution to the questions in the educational context that perform, materialized through different organizational forms. From the theoretical point of view, elements related to teacher preparation are offered in view of the need to develop the Life Task. The results have been generalized in the different methodological preparations of the FCP.

Keywords: preparation of the university professor pedagogue, Life Task, sustainable development, environmental education, environmental culture

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy vive una profunda crisis global como resultado de la explotación desmedida de los recursos naturales y humanos de manera irracional durante cuatro siglos de dominación colonial en más de la mitad del planeta. A nivel planetario, se acelera, la polarización de las riquezas, los cambios demográficos, la contaminación del agua y del aire, el deterioro de los suelos, pasando por diversos problemas hasta los grandes flagelos que para la sociedad representan la violencia, la drogadicción, el alcoholismo y el SIDA.

En la búsqueda de soluciones a estos problemas la UNESCO, desde el año 1949, desarrolla un estudio internacional sobre la degradación ambiental y sus posibles soluciones desde la esfera educativa. En 1968, se realiza un estudio comparativo sobre el ambiente que sometió a la consideración de 79 países una agenda en la que se discutieron diversos temas como: definición, objetivos, métodos y técnicas para integrar la educación ambiental a los diversos procesos educativos.

Derivado de estos primeros ensayos, se hace un llamamiento a la comunidad internacional sobre la necesidad de atender los serios problemas ambientales que comienzan a adquirir alcance global. Se inicia así un largo camino que desde Estocolmo (1972), Tbilisi (1977), Río (1992), Johannesburgo (2002), hasta la actualidad profundizan en el papel de la educación y la importancia de la preparación del profesor para que unido a otros agentes educativos pongan su empeño en el logro de una conciencia ambiental en todas las esferas y sectores de la sociedad encaminadas al desarrollo sostenible.

La máxima expresión de la necesidad de cambio ante las exigencias planteadas a escala global, se expresan en la llamada Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, 2000; donde los Jefes de Estado y de Gobierno de 189 países suscriben una declaración a partir de la cual se establecen ocho objetivos de desarrollo y sus metas que luego, en el año 2015 fueron actualizados a los 17 Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS) que hoy asumen distintos Estados como política. En ellos, se encuentra "...lograr una educación primaria universal, para los niños y niñas del planeta, contenido fundamental del cuarto ODS y para el que se establecen nueve metas y diez indicadores." (Organización de Naciones Unidas, 2016, s/p).

En consecuencia, con lo expresado, la educación ambiental como dimensión de la educación general, articula con los elementos referidos y enfatiza en la concientización sobre los problemas ecológicos, socio-económicos y culturales, no solo en la escuela sino también en el resto de los factores comunitarios e incluso en el propio hogar, en función de promover un desarrollo sostenible.

Es incuestionable que para lograr este propósito en el desarrollo de la educación ambiental se requiere de un profesor con una alta preparación, que sea un guía, orientador y que conozca su función como vínculo entre los diversos sectores de la comunidad y la escuela; en esencia que sea capaz de cumplir su rol de educador, incidiendo activamente en el proceso de formación de sus alumnos y en la selección de alternativas de solución a los problemas ambientales que se presentan en la comunidad.

Estos propósitos requieren de una institución educativa diferente, creadora de espacios para el intercambio y el respeto mutuo entre los alumnos, entre ellos y el profesor, y con toda la comunidad educativa, de modo que se fomente el carácter socio humanista y democrático de la educación.

Ello implica una preparación integral al personal docente para que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje que dirige, planifiquen y ejecuten tareas docentes problematizadas, contextualizadas y encaminadas especialmente al trabajo en la zona de desarrollo próximo de sus alumnos Vigotsky (1987), como espacio para la integración de conocimientos en respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

DESARROLLO

El desarrollo de la educación ambiental está sustentada en la preparación del profesor que, constituye hoy día, un requisito de una educación de calidad en todos los niveles de educativos y especialmente en el nivel superior.

La educación ambiental alcanza tal reconocimiento, ante la agudización de los problemas ambientales que, en la segunda mitad del siglo XX, se caracterizó por un ritmo muy acelerado de deterioro, llegando a magnitudes cada vez más crecientes y de alcances globales, principalmente en los países menos desarrollados o con menos recursos económicos.

El cambio climático global, la alteración del efecto invernadero, el adelgazamiento de la capa de ozono, la pérdida de la diversidad biológica, la deforestación, la contaminación de las aguas; conforman entre otros, el inventario de los principales problemas ambientales globales.

A partir de la década de los ´70, aumentó el interés de diferentes países por la promoción de acciones a favor de la protección y transformación del Medio Ambiente, ante la creciente agudización de los problemas antes señalados.

En la Estrategia Internacional de acción en materia de educación y formación ambiental para el decenio de 1990, acordada en Moscú, se plantearon propuestas relacionadas con la preparación del profesorado para el desarrollo de la educación ambiental en el nivel universitario, dirigidas a promover la formación inicial y la capacitación del personal encargado de la educación ambiental escolar.

La incorporación de la educación ambiental en la preparación de los profesionales de la educación cubana, es tarea permanente de las universidades de Ciencias Pedagógicas, otrora Institutos Superiores Pedagógicos, cuyos planes de estudio, transitaron por diferentes etapas, desde la década del 60 en que se produjo la Reforma Universitaria en Cuba, hasta la actualidad, aunque desde entonces la preparación del profesorado para desarrollar este importante componente de la formación integral de los estudiantes, demostró sus limitaciones.

Diversos autores como Valdés (1996), Santos (2002), Roque (2003), Marimón (2004), González (2006), McPherson (2007), Pérez (2007), Pérez (2008), Amador (2008), Moré (2010) y. Abad (2012) proponen estrategias, metodologías y modelos, para contribuir al

desarrollo de la educación ambiental en los distintos niveles de educación, incluido el de educación superior. Sin embargo, en estos trabajos es insuficiente el tratamiento dado a la preparación del profesorado por diferentes vías, para el desarrollo de la educación ambiental en la formación de pregrado de los futuros profesionales de la educación.

Estos aspectos, al insertarse en la práctica pedagógica demandan de un profesor portador de fundamentos científicos para desarrollar la educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que explica.

Por ello, constituyen un valioso referente en esta tesis los numerosos aportes de diversos autores en la temática ambiental en el contexto internacional. Se destacan, en opinión de los autores de este trabajo, los resultados de: Valdés (1996), Novo (1998), Leff (1999; 2005), Díaz (1999), Mc Pherson (2004), Bosque (2002), Orellana (2002), Santos. (2002), Roque (2003), Amador (2008), Osorio (2012), Oliveira, (2012), Martínez (2014), Gómez (2015), Feijoo (2016) y Viltres (2016), Desde diferentes posiciones y momentos históricos, hicieron valoraciones críticas en relación con la necesaria incorporación de la educación ambiental como un proceso y a la vez una dimensión de la formación integral de los ciudadanos.

La influencia de la tarea vida en las universidades desde la Pedagogía

La universidad del presente siglo tiene la misión de preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad y en este sentido debe convertirse en el principal agente de cambio para dar respuestas a los problemas y retos del desarrollo sostenible en la sociedad actual, durante los procesos de educación y formación que suceden en este ámbito.

La universidad tiene la responsabilidad de contribuir a que el planeta sea preservado y de impedir que sea irresponsablemente destruido, por ello la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EA p DS) constituye una prioridad en la formación inicial o de pregrado. En tal sentido es vital el compromiso de las universidades cubanas con el cumplimiento del Plan de Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático (TAREA VIDA) aprobado por el Consejo de Ministros de Cuba lo cual constituye una prioridad para la política ambientalista del país.

En la Convención Marco sobre el Cambio Climático, París 2015, se plantea en el Artículo 12:

Las Partes deberán cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación, la formación, la sensibilización y participación del público y el acceso público a la información sobre el Cambio Climático, teniendo presente la importancia de estas medidas para mejorar la acción en el marco del presente Acuerdo.(s/p)

A su vez, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la ONU para el 2030, se precisa en el No. 13: “Acción por el clima. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos”. La meta No. 3 señala: “Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto a la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana”.

En la Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020, se dedica un capítulo al Enfrentamiento al Cambio Climático, donde se reconoce como línea directriz: c - Incrementar la percepción sobre los impactos del Cambio Climático en todos los niveles de la sociedad cubana, así como la participación en torno a las acciones dirigidas al enfrentamiento al Cambio Climático

El Programa Nacional de Educación Ambiental 2016-2020 reconoce como línea y tema priorizado el Cambio Climático, destacando que el mismo sea abordado como elemento sombrilla desde el cual se puedan tratar otros problemas ambientales estrechamente vinculados entre sí. (Figura 2).

El perfeccionamiento de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el Sistema Nacional de Educación ha determinado como contenido priorizado el Cambio Climático en íntima relación con los problemas de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo (PVR), todo lo cual se actualiza a partir de las orientaciones emanadas del Plan de Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático (Tarea Vida).

Estas directrices deben ser reflejadas en los materiales docentes en preparación para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, para todos los niveles, grados, carreras, disciplinas y asignaturas, pues como tema transversal requiere de las

múltiples miradas que el mismo necesita para la educación de las actuales y futuras generaciones.

El Cambio Climático (CC), por su alcance global, regional, nacional y local, tiene una gran prioridad en los estudios y las estrategias tanto de adaptación como de mitigación que, a diferentes escalas, se producen, además, por sus vínculos estrechos con otros problemas ambientales, los procesos educativos que suceden en la escuela cubana actual, precisan de un espacio para el tratamiento del tema ante la crisis ambiental del siglo XXI.

Resulta necesario conocer las causas, naturales y antrópicas, que provocan el CC, como condición esencial para poder incidir en las acciones de adaptación o mitigación, asunto que requiere de priorizada atención y que se debe controlar; ya que es, precisamente, las causas de origen antrópico las que están influyendo con mayor rapidez, y provocando impactos negativos en el medio ambiente, cuestión que requiere preparación, para poder asumir el enfrentamiento al cambio climático, como tarea de primer orden desde la percepción de los riesgos ambientales.

En esta dirección, en las universidades cubanas se ha de fortalecer la formación integral del estudiante universitario en correspondencia con el encargo social para el logro de un desempeño ético, competente y transformador del futuro egresado; capaz de enfrentar con independencia, creatividad e innovación la solución de problemas profesionales de modo que garantice cambios futuros y duraderos para el desarrollo sostenible del país.

Estos retos aún presentes en el quehacer académico y social de las universidades hacia la sostenibilidad, se han reafirmado además por autoridades universitarias en Cuba. Al respecto, Díaz-Canel (2012) expresó: “La propia universidad necesita de transformaciones en su funcionamiento interno que le permita ser y actuar en condiciones de sostenibilidad.” (p.10-11), así como “garantizar el fortalecimiento de la cultura ambiental en la comunidad universitaria es una de las prioridades” (p.21).

El presente documento tiene el objetivo de orientar la INTRODUCCIÓN de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en los Planes E de las carreras universitarias en Cuba.

Acciones del profesor universitario pedagogo acerca de la educación ambiental para el desarrollo sostenible (Ea para ds) y Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

La pedagogía cubana reconoce entre uno de los principios fundamentales de la formación del profesional la unidad de la educación con la instrucción, y reconoce además la importancia de solucionar las necesidades educativas para el desarrollo sostenible, todo lo que implica el perfeccionamiento sistemático del proceso de formación en valores, es decir la formación humanista.

El contexto universitario es un espacio cultural generador de conocimiento que tiene además la responsabilidad de educar desde la instrucción, integrando en este proceso la dimensión económica, social y ambiental del desarrollo sostenible.

En la proyección educativa de la formación del profesional, se ha incorporado la implementación de estrategias curriculares, entre las que se encuentra la de Medio Ambiente y Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, la cual incluye de forma orgánica las 11 tareas de la Tarea Vida. Tomando en consideración las prioridades en la actuación de las universidades para el desarrollo sostenible antes planteadas, se suscribe la necesidad de una estrategia curricular integrada de Medio Ambiente y Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.

El fin de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Agenda 2030, es garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera, y justa en la tierra para todos ahora y en el futuro. Los 17 ODS tienen un fuerte contenido ambiental, y orientan la sostenibilidad de forma integrada, holística, sistémica. Pues no hay sostenibilidad posible sin conservar y usar racionalmente los recursos naturales que soportan la vida.

El camino del DS requiere una transformación profunda de nuestra forma de pensar y actuar. Tarea esencial de la educación para todos los niveles de enseñanza.

Los individuos deben convertirse en agentes de cambio que necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que faciliten contribuir al DS. (UNESCO, 2017).

Los ODS representan criterios esenciales para la selección y determinación del contenido curricular de todas las carreras y disciplinas, que se podrá concretar en el currículo base, propio y optativo/electivo.

Para el SNE se ha trabajado en la definición que oriente este proceso para todos los tipos y niveles de enseñanza, quedando resumida del siguiente modo: La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EA p DS): Proceso educativo, que incorpora de manera integrada y gradual las dimensiones económica, político-social y ecológica del desarrollo sostenible a la educación de los estudiantes y docentes del Sistema Nacional de Educación y se expresa en modos de pensar, sentir y actuar responsables ante el medio ambiente Santos (2009).

Es necesario reconocer que la EA p DS es la alternativa educativa para alcanzar el cumplimiento de los ODS ya que los mismos representan una oportunidad trascendental porque permiten:

- ☐ Configurar nuevos campos de intervención social y reconfigurar los ya existentes.
- ☐ Fortalecer los procesos y prácticas.
- ☐ Crear vínculos entre comunidades educativas.

Para el logro de los ODS es necesario que todos los actores sociales involucrados tomen en consideración las siguientes ideas:

- ☐ Promover la educación como base para transitar hacia una sociedad humana sostenible.
- ☐ Reorientar los actuales programas educativos, desde la primera infancia hasta la educación superior, a fin de impulsar los principios, conocimientos, habilidades, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad.
- ☐ Desarrollar la comprensión y la conciencia pública sobre la importancia de la sostenibilidad en todos los aspectos de la vida cotidiana.
- ☐ Poner en marcha programas de capacitación, como un componente crítico para asegurar que el personal docente posea el conocimiento y las habilidades para desempeñar su trabajo de una manera sostenible.

Es oportuno plantear que el Desarrollo sostenible implica nuevos y distintos sistemas de pensamientos, ello requiere de creatividad, flexibilidad y reflexión crítica para influenciar los sistemas de participación pública para la toma de decisiones.

Por ello, todo invita a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, promover el cambio de paradigma que permita comprender el mundo hacia una cierta unidad respecto a las relaciones Sociedad-Naturaleza. Pero hace falta además empezar por comprenderse así mismo, cuál es nuestra cosmovisión del medio ambiente, para incorporar la meditación y el ejercicio de la autocrítica, como parte de la cotidianeidad, durante la formación de la concepción científica del mundo, todo lo cual permitiría construir un modelo de DS de acuerdo con las características propias de cada país.

Para lograr tales propósitos, la UNESCO plantea que la educación debe proyectarse en sus tres dimensiones:

- ☐ La ética y cultural
- ☐ La científica y tecnológica
- ☐ La económica y social

Los problemas del medio ambiente son complejos y determinados por situaciones derivadas de nuestra forma de vivir. Somos víctimas de las consecuencias de esos supuestos beneficios del progreso, los cuales deben ser regulados cada vez mejor. La escuela debe promover un pensamiento reflexivo y crítico en la joven generación al respecto, que incluya la valoración de múltiples alternativas para elevar la calidad de la vida, minimizando los impactos al medio ambiente.

De acuerdo con lo anterior, la EA p DS tendrá más posibilidades de desarrollarse en el contexto universitario en función de los ODS si:

- ☐ Los problemas ambientales, sus causas y formas de intervención o prevención, se encuentran articulados con los contenidos y prácticas académicas cotidianas.
- ☐ En el reconocimiento de dichos problemas han participado los estudiantes, a partir de sus puntos de vista y valoraciones.

- En la decisión sobre las medidas a adoptar para participar, los estudiantes, así como los demás actores sociales de la comunidad, tienen la oportunidad de expresar sus propias prioridades y estas son tomadas en cuenta.
- En la evaluación de los avances y los alcances de las acciones se otorga valor a los esfuerzos realizados, entendidos en función del corto, mediano y largo plazo.
- Si contamos con un docente preparado, que logre incorporar a su práctica, la dimensión ambiental en todas las actividades curriculares y extracurriculares.

En la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EA p DS) es necesario desarrollar una concepción que asuma la perspectiva cultural del mundo, una concepción global que destierre las desigualdades de clase, grupo social, género, etc. y que rechace la doble moral cuando se analiza lo propio y lo ajeno. La posibilidad de la bioconservación del planeta dependerá de la conservación de la diversidad cultural.

Debe quedar claro que, si asumimos la EA p DS en el contexto de los ODS, como un instrumento de cambios para la sociedad en su conjunto y para el trabajo educativo que realizan las universidades de forma particular, es indispensable penetrar en sus esencias y estudiar cómo reorientar el proceso para dar cuenta de esa EA p DS, considerando en primer lugar las tres dimensiones del Desarrollo Sostenible:

1-Ecológica

2-Político-Social

3-Económica

Profundizar en estas tres dimensiones permite la reconstrucción de saberes.

1-Cognitivos

2-Procedimentales

3-Actitudinales

La educación ambiental en los estudiantes desde las potencialidades de los contenidos geográficos, requiere entonces de una preparación del profesor más analítica, interpretativa y creativa, que se desarrolle desde la planificación metodológica con acciones encaminadas a facilitar la enseñanza para el logro del aprendizaje ambiental

en los estudiantes. Eso implica que asuman una posición crítica en relación con la problemática ambiental en su contexto, donde la escuela ejerce una función esencial en la transmisión de los conocimientos y la educación de valores para transformar la situación del ambiente.

El fortalecimiento de la cultura ambiental debe atender a las exigencias siguientes:

- La realización del diagnóstico ambiental que asegure el punto de partida de la problemática ambiental vinculada a la carrera.
- El accionar pedagógico dirigido a la comprensión del significado integral del concepto medio ambiente, en sus múltiples dimensiones y hacia la percepción de problemas concretos en el ámbito de la profesión en los que se aplica dicho concepto.
- La integración conceptual:
 - Unidad del medio ambiente natural y el social
 - Unidad entre lo local, provincial, nacional, regional y global
 - Unidad entre el medio ambiente y el desarrollo sostenible
 - Unidad entre equidad social, desarrollo económico y sostenibilidad
 - Unidad entre medio ambiente y educación ambiental
 - Unidad entre el medio ambiente y la responsabilidad social
 - Unidad entre CTS y medio ambiente
- El trabajo diferenciado desde el primer año.
- El enfoque integral de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible desde lo curricular, la investigación, lo extensionista y sociopolítico.
- El aprovechamiento de las potencialidades que tiene el currículo a fin de lograr una Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.
- La determinación de las potencialidades de los contenidos de las disciplinas en cada una de las asignaturas y años según sus objetivos para incorporar la dimensión ambiental en la carrera.
- La tarea docente integradora, como célula fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje ha de concretar toda la intencionalidad educativa en el proceso formativo.

- La asimilación consciente y creadora de los contenidos ambientales por el estudiante.
- La relación e integración con otras estrategias curriculares desde una perspectiva sistémica.

CONCLUSIONES

- La preparación del profesor universitario pedagogo comprende una dimensión personal, profesional y laboral, donde es vital la voluntad que debe tener todo sujeto para involucrarse en los procesos formativos de manera individual o en equipo.
- Fortalecer los sistemas de observación de los diferentes componentes del medio ambiente, en especial, aquellos que se relacionan con las variables climáticas, hidrológicas y oceanológicas.
- Continuar desarrollando las investigaciones relacionadas con el impacto del cambio climático, utilizando las nuevas evidencias científicas sobre sus características y empleando métodos más sofisticados de análisis que permitan realizar evaluaciones más integrales.
- La notable importancia que el estado cubano ha dado a la protección del medio ambiente facilita que muchas de las medidas propuestas dentro de cada sector, puedan ser adoptadas e implementadas de modo racional y planificado en cada profesor universitario pedagogo.
- Sensibilizar ante la riqueza y complejidad del patrimonio cultural, natural e inmaterial de Cuba, para así contribuir a generar un sentido de pertenencia e identidad que fomente la sostenibilidad al nivel local y más allá.

Estimular la participación comunitaria como herramienta para la búsqueda de las soluciones a los problemas ambientales para alcanzar el Desarrollo Sostenible, todo lo cual permita aprender de otros, comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros, abordar conflictos en grupos, facilitar la resolución de problemas, que favorece la relación dinámica entre el ambiente y la calidad de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F., et al. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez, C. (1999.) *Didáctica. La escuela en la vida*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Amador, E. L. (2009). *Estrategia metodológica para integrar la educación ambiental en la formación permanente del profesor general integral habilitado de secundaria básica*. Tesis de Doctor. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Rubén Martínez Villena.

Añorga, J. (1994). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Soporte digital. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Artigas, M. (2001). *Mi visión de la interdisciplinariedad*. Universidad de Navarra, España. Recuperado de: www.unav.es/gep/MiVisiónInter. Consultado abril 2015

Betancourt, M. Z. (2013). *Didáctica, Currículo y Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en la formación inicial de docentes*. VIII Taller Internacional EDUCAMBIE. Matanzas. Cuba.

Castro, F. (s.f.). *Reflexiones Mañana será demasiado tarde*. Tabloide Especial No. 1.

CRDAC (2017). *Ciclo de Conferencias sobre Reducción de Riesgos de Desastres y Adaptación al Cambio Climático*. La Habana 26 y 27 de abril de 2017. CD.

CITMA (2016). *Estrategia Ambiental Nacional de la República de Cuba 2016/2020*: CITMA

CITMA. Programa Nacional de Educación Ambiental. 2016/2020

CITMA (2016). *Enfrentamiento al Cambio Climático en la República de Cuba. Tarea Vida*. Cuba: CITMATEL, 2017.

Díaz-Canel, M. (2012). *La universidad y el desarrollo sostenible: una visión desde Cuba*. Conferencia Inaugural. . La Habana, Cuba: 8vo Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Unesco, París, 2017. ISBN 978-92-3-300070-4.

Gutiérrez, J.; Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 40, pp. 25-69.

Chávez, J. (2002). *Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana*. Curso 01. Material digital. MINED. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Cuba, R. J. (2012). *Metodología para la educación ambiental mediante las clases con software educativos en la asignatura Ciencias Naturales de quinto grado de la educación primaria*. Tesis de Doctorado. Matanzas, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Juan Marinello Vidaurreta.

Díaz, R. (1999). *Hacia una didáctica del Medio Ambiente*. Tesis de Doctorado. Las Tunas, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey.

Dos Santos, J. E. (2008). *Día Internacional del Ambiente*. Jornal de Angola. Primera edición. Junio, 5, p. 3, columna 2.

Feijoo, M. (2016). *Estrategia pedagógica para la formación ambiental en las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación*. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Fernández, R. (2008). *La educación ambiental en las Ciencias Naturales: una propuesta didáctica para su tratamiento en la educación primaria*. Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

González, F. (1995). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación

Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.

Martínez, H. (2014). *Integración de la educación ambiental para el desarrollo sostenible a la preparación del maestro. Una estrategia metodológica*. Tesis de Doctorado. Mayabeque, Cuba: Universidad Agraria de La Habana.

Martínez, M., et al. (2004). *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la Educación*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Mejías, M. (2010). *La educación ambiental en la escuela primaria: potencialidades para favorecer su desarrollo*. Tesis de Doctorado. Holguín, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero".

Merino, T. (2010). *Estrategia pedagógica de educación ambiental para el preuniversitario*. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2000). *Documentos. Declaración del Milenio. Asamblea General de quincuagésimo quinto período de sesiones. Resolución 55/2*. París, Francia, 13 de septiembre.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2012). *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*. Río de Janeiro, Brasil: ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2016). *Lista definitiva de indicadores propuestos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda al 2030*. Nueva York, Estados Unidos: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, en soporte digital.

Orellana, I. (2002). *Dos modelos pedagógicos en educación ambiental: La encuesta participativa y la investigación-acción para la resolución de problemas comunitarios*. (Seminario Internacional "Educación ambiental. Conceptos y Praxis"). Disponible en: http://www.ecominga.uqam.ca/Orellana_y_Sauve.pdf. Consultado el 31/01/15.

Orellana, I. (2015). *Una educación ambiental comprometida con los grandes desafíos de nuestro tiempo*. Conferencia. X Congreso Educación ambiental para el desarrollo sostenible. La Habana, Cuba: X Convención internacional medio ambiente y desarrollo: En CD ROOM. Palacio de Convenciones.

Rico, P. y Silvestre, M. (2000). *El proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Rey, O. (2018). *El Cambio Climático en Cuba, crisis y oportunidad*. Conferencia en la UCLV, versión digital.

Ruiz, H.; Milán, M.R. y Fraga, E. (2012). La estrategia curricular de medio ambiente en la formación de los profesionales cubanos: su fortalecimiento ante los retos impuestos por los efectos del cambio climático. *Revista Congreso Universidad*. Vol. 1 (1).

Salupassa, C. (2016). Fundamentos teóricos metodológicos de la preparación del maestro primario para la educación ambiental. En *Revista Órbita Científica*. Vol. 22 (93), nov-dic. 2016. ISSN: 1027-4472RNPS: 1805 folio 2 tomo III. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Santos, I. et al. (2014). *Documento orientador de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el perfeccionamiento del SNE*. Resultado científico del proyecto Perfeccionamiento de la EA en el SNE. Villa Clara, Cuba: proyecto Perfeccionamiento de la EA en el SNE. Villa Clara, en formato digital.

Suárez, L.M.; Betancourt, M. Z.; Velázquez, H. (2015). *La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible desde la preparación científica -metodológica del docente universitario*. Matanzas, Cuba: 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016.

Valdés, O. (1996). La educación ambiental en el proceso docente educativo en las montañas de Cuba. Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica otra mirada*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Viltres, C. M. (2016). *Modelo teórico-metodológico de capacitación ambiental para directivos en la integración Universidad de Ciencias Pedagógicas-Educación Técnica y Profesional*. Tesis de Doctor. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

LA EDUCACIÓN EN VALORES Y CIUDADANA POR UNA CULTURA DE PAZ: TRAIGO A GÜINES EN MI MOCHILA

Autores: Lic. Aleida Liz Naranjo Delgado¹⁴
Lic. Emma Idelis Jiménez Parada

¹⁴ Licenciada en Derecho. Profesora de Historia en la ESBU Fernando Mederos García, del municipio de Güines

RESUMEN

El Proyecto Educativo Institucional "Traigo a Güines en Mi Mochila" tiene como objetivo potenciar en los estudiantes el estudio de la Historia Local insertada a la historia Nacional a través de actividades extracurriculares relacionadas con esta disciplina. El incursionar en esta línea investigativa nos ha permitido contribuir a la formación de valores y ciudadana por una cultura de Paz, temática con la que se relaciona porque no solo fortalece desde el punto de vista axiológico sino que además sienta las bases para el desarrollo del sentido de pertenencia de la tierra que los vio nacer, elemento que se materializa en la realización de tareas investigativas elaboradas a partir de los resultados del diagnóstico aplicado entre las que se incluye las potencialidades de estos en algunas manifestaciones artísticas, las nociones que poseen gnosciológicamente de la enseñanza primaria así como la posible relación con otros proyectos educativos existentes en la institución que abordan la formación vocacional (Pedagógica) ,artística y otros. Su aplicación ha elevado el conocimiento de la Historia Local no solo en quienes participan en el sino en los que disfrutan del efecto que causa el proyecto que se irradia hasta la Comunidad, eleva la motivación por la asignatura y por la realización de otras actividades siendo solicitado por su impacto en eventos y acciones de la inmediatez en diferentes instancias. Se ha logrado la incorporación de nuevos miembros al mismo y la participación de los estudiantes del centro que se relaciona con la esfera política ideológica de forma voluntaria. Es significativo que por iniciativa propia posean además del título un logotipo y un lema.

Palabras claves: la educación en valores y ciudadana por una cultura de paz

EDUCATION IN SECURITIES AND CITIZEN FOR A CULTURE OF PEACE: I BRING GÜINES IN MY BACKPACK

SUMMARY

The Institutional Educational Project "I bring Güines in My Backpack" aims to strengthen the study of Local History inserted into National history in students through extracurricular activities related to this discipline. Entering this research line has allowed us to contribute to the formation of values and citizens for a culture of Peace, thematic with which it relates because it not only strengthens from the axiological point of view but also lays the foundations for the development of meaning of belonging to the land that saw them be born, an element that materializes in the accomplishment of investigative tasks elaborated from the results of the applied diagnosis among which the potentialities of these in some artistic manifestations are included, the notions that they possess gnoscologically of the primary education as well as the possible relationship with other existing educational projects in the institution that address vocational (Pedagogical), artistic and other training. Its application has raised the knowledge of the Local History not only in those who participate in the fate but in those who enjoy the effect caused by the project that radiates to the Community, raises the motivation for the subject and for the completion of other activities being requested for its impact on events and actions of immediacy in different instances. It has achieved the incorporation of new members to it and the participation of the students of the center that relates to the

ideological political sphere on a voluntary basis. It is significant that, on their own initiative, they also have a logo and a slogan.

Keywords: education in values and citizenship for a culture of peace

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Educativo Institucional “Traigo a Güines en Mi Mochila” tiene como objetivo potenciar en los estudiantes el estudio de la Historia Local insertada a la historia Nacional a través de actividades extracurriculares relacionadas con esta disciplina. El incursionar en esta línea investigativa nos ha permitido contribuir a la formación de valores y ciudadana por una cultura de Paz, temática con la que se relaciona porque no solo fortalece desde el punto de vista axiológico sino que además sienta las bases para el desarrollo del sentido de pertenencia de la tierra que los vio nacer, elemento que se materializa en la realización de tareas investigativas elaboradas a partir de los resultados del diagnóstico aplicado entre las que se incluye las potencialidades de estos en algunas manifestaciones artísticas, las nociones que poseen gnosciológicamente de la enseñanza primaria así como la posible relación con otros proyectos educativos existentes en la institución que abordan la formación vocacional (Pedagógica) ,artística y otros. Su aplicación ha elevado el conocimiento de la Historia Local no solo en quienes participan en el sino en los que disfrutan del efecto que causa el proyecto que se irradia hasta la Comunidad, eleva la motivación por la asignatura y por la realización de otras actividades siendo solicitado por su impacto en eventos y acciones de la inmediatez en diferentes instancias. Se ha logrado la incorporación de nuevos miembros al mismo y la participación de los estudiantes del centro que se relaciona con la esfera política ideológica de forma voluntaria. Es significativo que por iniciativa propia posean además del título un logotipo y un lema.

DESARROLLO

Es esencial partir de la afirmación martiana: “Para estudiar las posibilidades de la vida futura de los hombres, es necesario dominar el conocimiento de las realidades de su vida pasada” (Martí, 1883, p.347).

El estudio de la historia que día a día se ha ido acumulando en nuestras vidas, permite dar cumplimiento y traer a la realidad la frase martiana expresada que no solo se refiere a la que hoy hemos gestado sino a lo que construiremos con el esfuerzo y el ingenio de quienes la hacen: los hombres.

En ella se hace alusión al futuro, a todo lo que falta por hacer teniendo en cuenta el superar cuanto error se haya cometido, para tener el honor de contar con una historia viva, creativa, creíble, esa es su razón, su función educativa! Llevamos de etapa en etapa con hechos, personalidades que actuaron en un contexto histórico, pero enseñaron, que alcanzaron con su acción, logros en las diferentes esferas de la sociedad: la cultura, el deporte, la educación y otras.

Por eso, se hace necesario no solo conocer; sino hacer reflexiones, valoraciones, interpretar adecuadamente el pasado para poder construir el futuro de la Patria y como parte de ella de nuestra localidad.

El estudio de la historia local conduce no a un fin en sí mismo sino que constituye un medio pedagógico para lograr con mayor efectividad el objetivo de la educación cubana y para ello es imprescindible contar con fuentes fidedignas que aborden el tema y que sea investigado desde edades tempranas sobre la base de alto nivel motivacional a través de un proceso que aunque abarque lo extracurricular sea planificado e intencional para que se pueda determinar y desentrañar algunas irregularidades históricas entre las que se encuentran; el desarrollo desigual, el papel de la base económica y de la lucha de clases en la historia y otras como la relación entre lo general y lo particular.

La historia local tiene una alta significación pedagógica en la enseñanza primaria, aunque su carácter sea nocional en la enseñanza secundaria. Las vías que se empleen para su tratamiento permiten el desarrollo de intereses y motivaciones en los estudiantes y los pertrecha de un potencial educativo especialmente en el orden político, ideológico y patriótico.

Para ello, no basta el volumen del material histórico asimilado; sino la comprensión, el nivel de aplicación y la solidez alcanzada sino el desarrollo de habilidades para fundamentarla debidamente, demostrarla. Debe llegarse hasta la formación de

sentimientos que deben ir convirtiéndose en convicciones para que sean evidenciadas en su conducta diaria.

Al estudiarse la historia local, se eleva la identificación de los estudiantes con su historia más cercana y se garantiza de forma mediata e inmediata su rol protagónico en su construcción, su sentido de pertenencia y la confianza, el orgullo de haber nacido en ese lugar. Esa es una de las razones de la creación de este proyecto.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El Proyecto Educativo Institucional es una vía de tratamiento del programa complementario de historia local. Ha sido concebido para que participen en el estudio los estudiantes del 7mo, 8vo y 9no que han transitado por la enseñanza primaria con antecedentes en el trabajo con el tema, incorporándosele para lograr su continuidad de los niveles de quinto y sexto grado, este último para el fortalecimiento de la esfera cognitiva y se aprovecha el horario curricular y extracurricular, previéndose acciones que dan salida a las diferentes vías.

El proyecto tiene un carácter participativo colectivo, sistémico, con voluntariedad para su incorporación. Las acciones concebidas pueden enriquecerse con los aportes de quienes lo integran, familias y comunidad. Las fuentes bibliográficas que se emplean son el resultado de la consulta con las diferentes instituciones de la localidad y otras traídas por los estudiantes a las que se les comprueba su veracidad y credibilidad con las personalidades locales.

El proyecto comenzó a partir de la existencia de factores ya expuestos que atentan contra el conocimiento de la historia local. Se procedió a la aplicación de un diagnóstico en el que los estudiantes propusieron y aprobaron el nombre.

“TRAIGO A GÜINES EN MI MOCHILA”

El título, sugiere declarar a los autores del mismo con el empleo de vocablos que forman parte de la práctica diaria. Fue elaborado un programa que abarca el tratamiento a contenidos históricos de la localidad, correspondientes a los dos niveles de enseñanza con el objetivo de brindar tratamiento a la asimilación de estos, además de estimular la investigación y la búsqueda de información que enriquezca y dinamice

las actividades que se orientan. Es menester señalar que se ha recopilado variada información y textos donados por las familias que han sugerido en las Escuelas de Orientación Familiar la creación de una sala de historia en un lugar del centro (refugio) que se relaciona con la defensa nacional y brinda servicios a los estudiantes para la realización de tareas escolares y evaluaciones, es decir de consulta e inclusive de otras disciplinas sin sustituir el rol protagónico de la biblioteca del centro. En el lugar seleccionado a iniciativa de ellos se indica un sitio que honra el pensamiento del Comandante Fidel Castro denominado Pasión Fecunda. (Ver Anexo 2)

Resulta significativo el aprovechamiento que el proyecto ha tenido de las potencialidades de cada estudiante destacándose el desarrollo de diferentes manifestaciones artísticas; entre ellas: la música, la danza y la pintura; estos elementos permitieron la creación de coros, realización de concursos a nivel de aula como ``Leer a Martí que ha sido seleccionado a nivel municipal y presentaciones en eventos a este y otro nivel en el que se incluye el recibimiento de la Asamblea Nacional en Güines, matutinos , actos Políticas y culturales, así como concursos convocados por la organización pioneril y las instituciones culturales educativas de pintura ilustrado en la creación del logotipo del Proyecto (Anexo 1). Montajes de textos musicales como Cabalgando con Fidel, interpretado en el inicio del último Proceso Electoral del País y en estos momentos se propone una danza que acompañe el texto anterior y la coordinación ya establecida con el Proyecto que se aplica en la comunidad en que se encuentran enclavadas las escuelas incluidas para insertar actividades entre ambos, puede añadirse la visita a lugares históricos , monumentos tarjas y el Museo de la Revolución y el Casco histórico de La Habana para que los estudiantes establezcan la vinculación de la historia local con la historia Nacional. Los datos aportados en estas visitas son el resultado de las informaciones recopiladas, testimonios, entrevistas a personas locales o conocedores del tema.

Finalmente, el Proyecto cuenta con un Lema creado por los estudiantes. (Ver anexo 3).

Su aplicación ha contribuido al desarrollo de habilidades intelectuales y las específicas de la asignatura, Ej. Valorar personalidades históricas, ordenar cronológicamente y

otras que se relacionan con otras disciplinas de los programas de estudio de los diferentes niveles de enseñanza.

Aunque sus resultados no abarcan la totalidad de la población de la muestra incorporada se ha ido incrementando en la medida en que son medibles los impactos de cada una de las acciones realizadas ilustrado en que de 35 estudiantes incorporados inicialmente hoy se cuenta con 95, mostrándose un mayor interés por la asignaturas, una elevada disposición para la realización de las investigaciones y conocimientos constatados en las evaluaciones de la asignatura y el cumplimiento de cada una de las acciones del programa elaborado en forma cualitativa, a partir siempre de la valoración que ellos hagan de los resultados alcanzados colectiva e individualmente.

Resulta novedoso la idea dada por ellos y aun no materializada sobre la creación de una mochila que adopte la forma geográfica de su municipio en los que predominen el color verde de la llanura, el azul, blanco, el primero por el color del cielo, el blanco por la pureza de los ideales y el rojo por la sangre de los güineros caídos en combate en Cuba o fuera de ella. Estas y otras variantes se irán añadiendo al plan de acciones, características que lo distingue, es decir que la mochila siempre estará abierta para depositar en ella la riqueza histórica atesorada por quienes tienen el deber ineludible de estudiar el pasado y construir el futuro.

CONCLUSIONES

El estudio de la historia local constituye una prioridad para el tratamiento de la Historia de Cuba como disciplina y al desarrollo intelectual y axiológico de los estudiantes.

La aplicación del diagnóstico permitió constatar la insuficiente existencia de bibliografía relacionada con el tema.

Que el Proyecto Educativo Institucional “Traigo a Güines en mi Mochila”. Motiva a los estudiantes a investigar sobre la historia de la localidad y fortalece el desarrollo de valores y de una cultura de paz necesaria para el establecimiento de la relación existente entre la historia local y las diferentes alternativas para insertarlas en la historia nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, R. M. (1990). *El desarrollo de las habilidades en la Enseñanza de la Historia*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Avendaño, R. et al. (1989). *Sabes enseñar a comparar y clasificar*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación Ciudad de la Habana.
- Castro, F. (1987). *Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech"*. Discurso pronunciado en el polígono de Ciudad Libertad, La Habana, 1 de julio de 1987.
- Castro, F. (1989). *Discurso pronunciado en el Aniversario 30 de su entrada en La Habana el 8 de enero de 1989*. En Editorial Política (1989). *Lealtad a los principios*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Política.
- Cartaya, P. (1989). *José de la Luz y Caballero y la Pedagogía de su época*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales.
- Dairi, H, G. (1969). *Cómo preparar una lección de Historia*. Moscú: Editorial Prosveschenie, Traducciones MINED.
- Díaz, H. (1989). *Aprendiendo Historia en el Museo*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Le Riverand, J. et al. (1974). *Historia de Cuba. Tomo II*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.
- Martí, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. Ciudad de La Habana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1883). *Exposición de electricidad*. La América. New York, marzo de 1883. En O.C. T8. Ciudad de La Habana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, p 347.
- Ministerio de Educación (1988). *Programa de Historia de Cuba Quinto Grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (1988). *Programa de Historia de Cuba Sexto Grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (1988). *Programa de Historia de Cuba Séptimo Grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (1988). *Programa de Historia de Cuba Octavo Grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (1988). *Programa de Historia de Cuba Noveno Grado*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Valera, O. (1990). La formación de Hábitos y Habilidades en el Proceso Docente-Educativo, En *Ciencias Pedagógicas*, No.20, Enero- junio 1990.

ANEXO 1

Programa complementario de Historia Local.

Proyecto Educativo Institucional
“Traigo a Güines en mi Mochila”
ESBU: “Fernando Mederos García”
Grado: 7mo, 8vo y 9no
Profesora: Lic. Aleida Liz Naranjo Delgado
Meses: Septiembre-Junio (2017-2018)

Contenido	Tiempo de Duración	Calificaciones
Clase introductoria	1h/c	Cualitativa(PO)
- Presentación del programa(Logotipo, lema y Característica del programa)		
Diagnóstico inicial	1h/c	Cualitativa(Enc)
- Conformación de equipos de trabajo.		
1- Tema I: Fundación de la villa de Güines -¿Por qué Güines? -Industria Azucarera. 1.1- Caracterización socioeconómica y política de Güines.	6h/c	Cualitativa (Equipo)

Contenido	Tiempo de Duración	Calificaciones
- Tratamiento de efemérides locales. - (Antes, Durante y/o Después). Tema II: Proceso de formación de la localidad	6h/c	Cualitativa (En parejas)

2.1- Sus orígenes, Asentamientos.		
2.2- Surgimiento de la Iglesia Católica. -Conferencia de Mario José (encargado del campanario)		
3- Andares Güineros 3.1 – Visita al museo, tarjetas y sitios históricos. 3.2- Tradiciones Locales -Visita a la casa de la décima. -Visita a la Galería de Arte. -Visita a la casa de la cultura. -Juegos tradicionales.	10h/c	Cualitativa (Guía de observación y actuación individual y colectiva)



LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE EL PATRIMONIO DE LA COTIDIANEIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA

Autoras: MSc. Nelsy Pupo Manreza, nelsypupo12@gmail.com

Dra. Alexis Aroche Carvajal, aroche@unah.edu.cu

Lic. Bárbara Valle Pérez, yparoche@infomed.sld.cu

RESUMEN

La investigación en un primer intento teórico, proceso que exigirá en lo adelante de perfeccionamiento en las elaboraciones teóricas y metodológicas hoy ausentes, se planteó fundamentar la importancia de la INTRODUCCIÓN de la educación patrimonial desde la primera infancia e identificar el objeto de la educación patrimonial en la primera infancia. El proceso de investigación reveló que las escasas investigaciones sobre la educación patrimonial desde la primera infancia cuentan con pocos recursos teóricos y metodológicos para fundamentar su INTRODUCCIÓN desde la infancia temprana. Por tal razón, son insuficientes los fundamentos mediante las actividades de la vida cotidiana, primero en la familia y luego en instituciones educativas, aunque se pudo identificar como el objeto de la educación patrimonial en la primera infancia a la integración del patrimonio de la cotidianidad con las dimensiones de educación y desarrollo del currículo. Es mediante los tipos de actividades: diagnósticas, preparatorias, integradoras y socializadoras que se puede hacer un proceso de patrimonialización de los objetos, sucesos y fenómenos de la vida cotidiana.

Palabras claves: educación patrimonial, patrimonio de la cotidianidad y primera infancia.

HERITAGE EDUCATION SINCE THE HERITAGE OF EVERYDAY IN EARLY CHILDHOOD

SUMMARY

The research in a first theoretical attempt, a process that will require further improvement in the theoretical and methodological elaborations absent today, was based on the importance of the introduction of heritage education from early childhood and identify the object of heritage education in early childhood. The research process revealed that scarce research on heritage education from early childhood has few theoretical and methodological resources to support its introduction from early childhood. For this reason, the fundamentals through the activities of daily life are insufficient, first in the family and then in educational institutions, although it was possible to identify as the object of heritage education in early childhood to the integration of the heritage of everyday life with the dimensions of education and curriculum development. It is through the types of activities: diagnostic, preparatory, and integrative and socializing that a process of patrimonialization of the objects, events and phenomena of everyday life can be done.

Keywords: heritage education, heritage of everyday life and early childhood

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 y las niñas desde la primera infancia valores patrimoniales que enseñen a apreciar el patrimonio propio de su comunidad, ciudad, provincia y nación para 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) í.

En la Constitución de la República de Cuba (Cuba, 2019) se plantea que toda persona tiene derecho a la educación y al desarrollo integral (artículo 46). Esta educación, como factor de la práctica social, tiene dos sentidos: el amplio y el estrecho. El amplio implica a todas las entidades de la sociedad: familia, comunicación, comunidad, instituciones de la cultura, entre otras. El sentido estrecho tiene más relación con la enseñanza como función del Estado (Cuba, 2019) en instituciones educativas creadas para tales efectos. Ambos sentidos, en estrecha relación, son imprescindibles para preparar a la persona para la vida desde su nacimiento, como parte de esa preparación esta la educación patrimonial desde la primera infancia. Sin embargo, la educación patrimonial en la primera infancia es una tarea pendiente, sobre todo en Cuba.

Dada su importancia, se realizó un estudio exploratorio de investigaciones doctorales sobre educación patrimonial en la primera infancia en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación, a partir de la última década del siglo XX, fundamentalmente en Cuba e Iberoamérica con el objetivo de hallar los antecedentes de la educación patrimonial en la primera infancia.

Para este estudio, se hizo una búsqueda en los archivos digitales en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), en el antiguo Centro Latinoamericano de Educación Preescolar (CELEP), en otras bases de datos de las universidades cubanas y en tres buscadores, generalmente utilizados en contextos investigativos como la Editorial Universitaria (Cuba, Sitio Web: <http://revistas.mes.edu.cu>), las bases de datos Teseo

(base de datos más completa sobre tesis doctorales defendidas en España desde 1976) y Dialnet, portal de difusión de la producción científica de acceso libre, especializado en ciencias humanísticas y sociales, recoge tesis defendidas en España, Portugal y Latinoamérica.

Los resultados de búsqueda fueron negativos con respecto a la educación patrimonial en la primera infancia, lo cual constituye una problemática actual, no solo, por la ausencia de investigaciones, sino, porque la educación no debe mantenerse al margen de las realidades que viven y conviven con los niños y niñas de la primera infancia, tales como, la percepción temprana de mensajes, símbolos y modos de vida homogenizados por la globalización, sin embargo, el acercamiento temprano al patrimonio permite entender los elementos culturales diferenciadores de su comunidad, de su familia y de sí mismo. Por otra parte, esta aproximación facilita la comprensión consciente de porque existen bienes patrimoniales con un carácter de especificidad - Valle de Viñales, Ciudad Vieja de La Habana y su sistema de fortificaciones, La rumba cubana, mezcla festiva de baile y música, y todas las prácticas culturales inherentes, entre otros- que le son propios y emanan identidad.

Este análisis deriva las preguntas ¿Qué importancia tiene la INTRODUCCIÓN de la educación patrimonial desde la primera infancia? ¿Cuál sería el objeto de la educación patrimonial en la infancia temprana y en la infancia preescolar? Las respuestas a las preguntas pueden derivar análisis que requieran la relación de la psicología del desarrollo de la primera infancia con otras ciencias como la filosofía, la sociología de la cultura, la antropología y la pedagogía.

En un primer intento teórico, proceso que exigirá en lo adelante de perfeccionamiento en las elaboraciones teóricas y metodológicas hoy ausentes, se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Fundamentar la importancia de la INTRODUCCIÓN de la educación patrimonial desde la primera infancia.
- 2) Identificar el objeto de la educación patrimonial en la primera infancia.

Importancia de la INTRODUCCIÓN de la educación patrimonial desde la primera infancia

Como parte de la fundamentación es necesario hacer un análisis de la relación educación-patrimonio, primero en los documentos oficiales de las organizaciones internacionales como los de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), entre otros, y después, en los programas educativos de Cuba y de otros países para la primera infancia. Con este análisis se pretende buscar las causas de porque aún hoy, en el siglo XXI, no se le presta atención a la educación patrimonial en la primera infancia.

- Relación educación - patrimonio

La relación educación - patrimonio no estuvo esbozado desde las primeras conferencias de la Unesco sobre el patrimonio, por tal motivo, no aparece como política educativa de los estados en el siglo XX. Aunque, si hubo indicios de la educación centrada en el patrimonio como aparecen en la carta de Atenas (Unesco , 1931).

Ya en la Convención del Patrimonio Mundial¹⁵ (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, aparece por primera vez en esta organización la idea de crear programas. Pero, aun cuando se habló de la población, la Unesco se concretó a los escolares y jóvenes, de ello da fe el lanzamiento en 1994 del proyecto especial “Participación de los jóvenes en la preservación y la promoción del Patrimonio Mundial” (Unesco , 2003).

¿Por qué no se les prestó atención a los niños y niñas de la primera infancia? La respuesta a esta pregunta, antes, lleva otra pregunta ¿Qué era para la Unesco patrimonio y educación para proteger el patrimonio? Los referentes legales expuestos por esta organización fueron y son determinantes en la concepción del patrimonio, la cual lo concibe como un conjunto de elementos que permiten su conocimiento por una sociedad dada y forman parte de una época pasada.

Por supuesto, con tal concepto sería muy difícil concebir una educación patrimonial desde la primera infancia. Para su INTRODUCCIÓN en la educación de las primeras

¹⁵ 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.

edades, el concepto de patrimonio tiene que asumir la relación patrimonio-niños, para alejarlo de la concepción de patrimonio como objetos heredados y su salvaguardia (Gómez M. C., 2013). Además, es necesario verlo como bien cultural, capaz de decir quiénes fuimos y quiénes somos, y como conformador de identidades -actitudinal, afectiva, relacional y apropiación- personales y colectivas (Fontal, 2003).

La respuesta de la Unesco ¿Qué es patrimonio y educación para proteger el patrimonio?, presenta las debilidades: a) se concreta a definir qué es para la organización patrimonio, sin la inclusión a la educación, b) engloba el patrimonio con el objetivo preservar algunos para generalizarlos como de la humanidad -sobre todo, en los primeros tiempos con un carácter eurocentrista- mediante políticas en dos tipos de patrimonio: cultural y natural (Unesco , 1972). Esta concepción entra en contradicción con las representaciones que tienen las personas de lo que puede o no ser patrimonio.

Aunque se trate del tipo de patrimonio que sea, no cabe dudas que se provoca una colonialidad del saber patrimonial, lo cual influye de forma negativa en la inclusión de la educación patrimonial desde la primera infancia.

Rodríguez (2019) señaló que:

Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada; e impuesta en un patrimonio cultural ajeno para recordarnos ser lo que no somos. Es ahora el momento de ser desde nuestra identidad en pleno sentido de vida, ser lo que somos. (p.103)

No se trata únicamente de pensar de si se atiende a la diversidad de personas de un país o a la implementación de una cultura única en el mundo, lo cual es lo más socorrido al elaborar programas de educación patrimonial a partir de la enseñanza primaria, tanto por la vía formal como la informal.

Con la Carta de Atenas de 1931 (Unesco , 1931) se hizo un importante aporte con el concepto de contexto espacial para entender el patrimonio -monumentos, centros históricos como el Centro histórico urbano de Cienfuegos o Centro Histórico de Camagüey, - propio de un lugar.

Fuera de él, es imposible comprender el patrimonio. Cuando los niños y las niñas de la primera infancia no pueden vivenciar el patrimonio por diversas causas, por ejemplo, la pérdida física del hecho como fueron los cafetales del Wajay, se tiene que acudir a las narraciones de los que lo vivieron, a las fotografías y documentos oficiales que dan fe jurídica de su existencia.

El contexto, vía para entender el patrimonio de forma afectiva y con sentidos propios y apropiados, debe ser incluido en los programas de educación patrimonial como una dimensión que comprenda a lo espacial en su estrecho vínculo con otros componentes como las relaciones entre los niños y las niñas con su familia, educadores, maestras, entre ellos y otras personas de su comunidad, la identidad y las expresiones culturales.

Lo espacial comprende al lugar donde se desarrollan los niños y las niñas, donde viven una vida cotidiana y en este lugar se relacionan con los objetos de la cotidianidad, que pueden ser singulares del contexto espacial, por ejemplo, en el Valle de Viñales, los bohíos -vivienda típica- son considerados objetos patrimoniales del lugar y son muy significativos para los niños y las niñas que viven en las llamadas vegas de tabaco y escasamente significativos para los pequeños que viven en las localidades urbanas como Centro Habana, Habana vieja, el Vedado, etcétera.

Sin embargo, resulta curioso como los niños y las niñas que pocas o ningunas experiencias han tenido con los bohíos, los dibujan más que los edificios urbanos (ver figura 1).



Dibujo 1. Niña de 4 años del municipio Centro Habana. Fuente: A. Aroche (2012).



Dibujo 2. Niño de 5,6 años del municipio San José de La Habana. Fuente: A. Aroche (2013).

Figura 1. Contexto espacial.

Según Aroche (1995) ello se debe a dos causas:

- Los miembros de la familia proporcionan modelos de representación visual a los niños en las relaciones que establecen desde la infancia temprana cuando los pequeños dibujan diferentes tipos de líneas y le dan un nombre ante la pregunta de los adultos ¿qué dibujaste? Al no concordar la representación con la realidad de los adultos le brindan modelos y se los dibujan en la hoja propia del niño o la niña o en otra.
- Carencia de apreciaciones de los edificios que están en sus contextos donde se puede identificar lo propio del patrimonio. Cuando las educadoras o maestras como Valle y Díaz llevan de paseo a los niños y las niñas a observar los edificios de su localidad, los modelos de representaciones estereotipados no aparecen, sino, una riqueza de imágenes visuales que los emocionan e identifican con lo propio. (Ver figura 2 son dibujos productos del entrenamiento de posgrado “La educación visual y plástica en la edad infantil”). (Aroche & Pagán, 2013)

En ambos dibujos se aprecia la bandera cubana como parte de lo propio, en el dibujo 3 se observa una por edificios, lo que indica el tipo de relación que establecen los niños y las niñas no solo con los humanos, sino, también con el patrimonio.

Al respecto, la bandera, más que los edificios, es un patrimonio que según Gómez C.

(2012) es parte de la autodefinición personal porque:

El objeto patrimonial puede despertar una propiedad simbólica, una unión en lo inmaterial, cargada de significados que definen al individuo. De esta manera, en la propiedad es posible encontrar autodefinición: este patrimonio forma parte de mí, porque me define, por la cantidad de experiencias individuales asociadas a él, por el afecto que siento por él, porque me veo en los significados que se han proyectado. (pág. 17)



Dibujo 3. "La construcción de un edificio". Niño de 5 años del municipio San José de las Lajas. Fuente: Valle (2013)



Dibujo 4. "El edificio donde vivo". Niña de 5.3 años del municipio San José de las Lajas. Fuente: Díaz (2013)

Figura 2. Los edificios de la localidad donde viven los niños y las niñas.

Otra dimensión muy importante aportada por la Unesco por los años 70 y 80 del siglo pasado es el protagonismo de los alumnos en el aprendizaje, pero se le da mayor importancia con el Proyecto "Participación de los jóvenes en la preservación y la promoción del Patrimonio Mundial", la UNESCO no lo asumió y le llamó "educación sobre el patrimonio" (UNESCO, 2003).

El protagonismo en el proceso educativo es necesario desarrollarlo desde la primera infancia, pero se deben crear condiciones que contribuyan verdaderamente a ser protagonistas. Entre las condiciones propias para la infancia preescolar se encuentran las siguientes.

a) Concebir a la educación patrimonial desde el patrimonio de lo cotidiano (Orellana & De la Jara, 2008).

La preocupación de educadores y especialistas de la educación patrimonial hizo que surgieran nuevas ideas centradas más en la verdadera relación educación – patrimonio. Así, Heinich (2014) manifestó que fue espectacular la extensión de la noción de patrimonio durante el siglo XX lo cual influyó en poder comprender cuál era verdaderamente la relación de las categorías educación – patrimonio. Según esta autora francesa, las problemáticas centrales fueron: la extensión del patrimonio.

La primera extensión fue de tipo cronológica, o sea, se partió a reconocer las obras patrimoniales a partir de la Antigüedad hasta llegar a los tiempos actuales. La segunda extensión fue topográfica debido, según Heinich (2014, pág. 13):

“a los efectos de la modernización (urbanización creciente, construcción de carreteras, etc.), y de la expansión del turismo, el monumento vio crecer su valor más allá de sus propiedades intrínsecas –derivadas de la historia del arte– para englobar la calidad de su entorno, el encanto de sus alrededores, la autenticidad del paisaje circundante”.

Esta extensión le concede valorar a los sitios históricos, denominándolos en muchas ocasiones monumentos. También se incluyeron los paisajes naturales para denominarlos patrimonio natural a partir de las convenciones internacionales en la década de los setentas del siglo XX.

La tercera extensión abre la categoría monumento histórico atendiendo a considerar: los monumentos prestigiosos (palacios, iglesias -por ejemplo: La catedral de La Habana-, grandes obras de arte), obras que se salen de los cánones estéticos para ser muy valiosas por su singularidad o por poseer valor en tanto testimonio de la vida cotidiana tradicional como:

“de los transportes, del comercio o de la industria: fincas y estancias agrícolas, fuentes, lavaderos, cruces de caminos, molinos, hornos, instrumentos de artesanía rural, o incluso plazas de mercado, cafés, salas de cine o de teatro, decorados de almacenes, elementos de mobiliario urbano, letreros, estaciones, minas o fábricas”. (2014, pág. 13)

Estos testimonios de la vida cotidiana, según Heinich (2014) fue denominado “nuevo patrimonio”, también llamado patrimonio de la cotidianidad.

El patrimonio de la cotidianeidad tiene un mayor acercamiento a la educación patrimonial desde la primera infancia, pues por lo general la vida de los niños y las niñas desde que nacen tienen un acercamiento al mundo de los objetos, las palabras y las relaciones de la familia, lo cual constituye su patrimonio.

Pupo, Aroche y Valle (2018) demostraron cómo se inicia la educación patrimonial en la infancia temprana en la familia mediante objetos, juegos y canciones correspondientes a la cotidianeidad y patrimonializados por ellas mismas.

Las autoras consideran oportunos los objetos, situaciones y sucesos cotidianos para la educación patrimonial desde la primera infancia a partir de considerar que los objetos cotidianos son objetos cercanos a la vida de los niños, forman parte de sus vidas, pueden darles sentidos patrimoniales y de identidad, así, el busto de José Martí deja de ser una escultura para convertirse en un objeto cotidiano que a todos nos enseñan a amar desde antes de entrar a la escuela por la familia y las instituciones educativas de la primera infancia, los padres sienten orgullo de sus hijos de la infancia temprana cuando dicen “Martí” a la pregunta ante una fotografía o el busto ¿Quién es ese? Por tanto, es necesario iniciar la educación patrimonial con objetos valorados por la familia como patrimoniales.

Este patrimonio tiene estrecha vinculación, además, con las relaciones entre los niños y niñas con los adultos y la cultura familiar en primera instancia, resulta una apropiación del patrimonio familiar y local, no solo desde lo cognitivo, sino con mayor protagonismo de lo afectivo y los procesos identitarios y de pertenencia desde la infancia temprana y preescolar. (Vasconcellos, 2013)

Concentrar la educación patrimonial en el patrimonio de la cotidianeidad en la primera infancia desde una concepción integradora al currículo no constituye el rescate de tradiciones, juegos, costumbres, memoria, pues es falso y fingido. Vasconcellos (2013) planteó que el trabajo con el patrimonio de la cotidianeidad -su experiencia fue con niños de 3 a 6 años- permite colocar la memoria en función de los intereses de los niños que siempre será en un tiempo presente primero y este proceso es el que hace que ellos miren hacia el pasado para apreciar el patrimonio cultural y natural.

Concebir la educación patrimonial desde el patrimonio de la cotidianeidad constituye

una problemática porque lo más común es centrar la atención en el patrimonio cultural y natural -material e inmaterial-, lo cual constituye una contradicción especialmente para la primera infancia porque los niños y niñas viven desde que nacen rodeados de objetos y relaciones con adultos cercanos.

Ellos son los que develan la importancia que tienen estos objetos, los cuales surgen de la vida cotidiana, mientras que la categoría patrimonio cultural es una categoría de clasificación y ordenadora de sistemas culturales según Appadurai (s.f). Además, responde a las acciones de instituciones estatales responsables para determinar qué son o no patrimonios culturales de una localidad, provincia y nación que conlleva procesos selectivos que no siempre responden a los imaginarios de las personas que supuestamente deben apreciar (Saladino, 2001).

b) Integración del patrimonio de la cotidianeidad con las dimensiones de educación y desarrollo del currículo.

La integración demanda un enfoque de interdimensionalidad -para la primera infancia se asume esta categoría que será en lo adelante sinónimo de interdisciplinariedad- que manifiesta hacia el interior del proceso educativo las conexiones e interrelaciones de las dimensiones de educación y desarrollo: comunicación, estética, motricidad, relaciones con el entorno y social personal con la dimensión patrimonio de la cotidianeidad de la educación patrimonial en la primera infancia.

En la región de Emilia Romagna, Italia, se conciben experiencias de integración con niños y niñas preescolares desde los años 90 del siglo XX, el sustento teórico de tan necesario trabajo es “la pedagogía de la integración y del significado”. (L’occhio se salta il muro, 1984). La integración no es tarea fácil para el docente, se requiere de un pensamiento abierto al cambio y una cultura rica, iniciarla es un reto y una necesidad actual.

El objeto de la educación patrimonial en la primera infancia

El objeto de la educación patrimonial en la primera infancia es la integración del patrimonio de la cotidianidad con las dimensiones de educación y desarrollo del currículo. ¿Cómo ocurre la integración en la infancia temprana y en la infancia preescolar? Ocurre de forma diferente, mediante la actividad. Las autoras solamente

van a exponer la experiencia con la infancia preescolar, específicamente en el sexto año de vida.

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. Esta 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 de la cotidianeidad.

Es importante prestar mucha atención, como señala Fontal (2004) al proceso de patrimonialización que ocurre como resultado en el proceso de integración del patrimonio de la cotidianeidad con las otras dimensiones de educación y desarrollo del currículo, pues:

todo puede ser patrimonio, pero únicamente lo es aquel que ha pasado por lo que denominamos proceso de patrimonialización. Esto significa que para que esa parte de la cultura, de la naturaleza o del medio ambiente se convierta en patrimonio, debe haber experimentado un proceso –largo y complejo- de adhesión por parte de determinados individuos o grupos. De este modo, el concepto de ‘patrimonio’ afecta a la relación entre esa selección de la cultura, de la naturaleza y del medio ambiente, de una parte y, de la otra, el ser humano. Por lo tanto, no podemos hablar de patrimonio sin que exista una proyección del ser humano sobre esa selección, de manera que la conozca, la comprenda, la respete, la valore, la disfrute y la transite. El patrimonio es, por tanto, una construcción humana asociada a los conceptos de ‘identidad’ y ‘pertenencia’. (p. 17)

Para que niños y niñas se proyecten sobre el patrimonio, de manera que lo conozcan, lo comprendan, lo respeten, lo valoren, lo disfruten y lo amen son necesarias planificar y desarrollar actividades de que se complementen y al mismo tiempo involucren a la

familia, la comunidad y los docentes de forma activa en cada una de las actividades tipos.

Se plantearon cuatro tipos de actividades en el sexto año de vida. La estructura de las actividades se puede apreciar en la figura 3.



Figura 3. Tipos de actividades. Fuente: Aroche (1995).

👤 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.

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.

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 el tema “Los caballos”, la actividad para el diagnóstico se centró en evaluar los conocimientos que poseen los padres sobre la palabra caballo para tener un pronóstico de cómo pueden los padres ayudar a sus hijos a ampliar el campo de referencia en su educación patrimonial. (Ver Anexo 1)

Actividades preparatorias

Las actividades preparatorias suministran conocimientos y experiencias sobre el contenido del tema, mientras más ricas sean las mismas en el contexto familiar mejor será el protagonismo de las niñas y los niños en el proceso educativo. Este tipo de actividad constituye un recurso didáctico, fue creado por Aroche (1995) en su tesis de doctorado. 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, para continuar con el tema caballos fue conversar en lengua materna sobre el caballo como animal, para apoyar la conversación, los pequeños con sus padres, prepararon diferentes medios: láminas, maquetas, carretas tiradas por caballos, entre otros.

- 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, cables para modelar la figura del caballo animal y otros objetos para crear El Rodeo.

Terminada la actividad anterior, los niños exponen sus Rodeos y cada uno socializa qué, cómo y por qué hizo su rodeo 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 del rodeo.

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 el patrimonio -a su vez se integran en cultural, natural y el de la cotidianidad. 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: en la actividad plástica se hacen collage con papel -recorte y rasgado. (Ver figura 4)



Dibujo 5. "El caballo en el campo". Niño de 5,6 años del municipio San José de las Lajas. Fuente: Valle (2018)



Dibujo 6. "El caballo en el campo". Niña de 5,4 años del municipio San José de las Lajas. Fuente: Valle (2018)

Figura 4. Actividad integrada del tema "Los caballos". Fuente: Valle (2018).

La actividad de vida social abordó la vida y muerte de Martí, con ello se introdujo la estatua ecuestre de José Martí en La Habana -replica de la original de Nueva York-, ubicada en el Paseo 13 de marzo, frente al Museo de la Revolución en la capital de Cuba. Esta escultura fue una donación de cubanos y norteamericanos de la ciudad de Nueva York. (Ver figura 5)



Figura 5. Estatua ecuestre de José Martí en La Habana. Fuente: Pérez y Aroche (2018).

Aunque muchos padres llevaron a sus hijos a La Habana a ver y vivenciar la hermosa estatua, la cual ya constituye un patrimonio de todos los cubanos, la actividad se apoyó en fotografías del lugar montadas en power point, así todos pudieron apreciar la obra.

Como todo proceso integrador, en la educación patrimonial, es fundamental la producción, por ello se les propuso a los niños y las niñas modelar con plastilina la estatua ecuestre de José Martí en la actividad programada de plástica. (Ver figura 6)



Figura 6. Modelado de la estatua ecuestre de José Martí. Fuente: Valle (2018).

🌳 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.

La socialización de los resultados en cada una de las actividades antes mencionadas,

son las que van a determinar la calidad del proceso de integración del patrimonio pasando primero por el de la cotidianeidad -los caballos- para alcanzar al cultural -estatua, Martí- y/o natural -el caballo animal, algunas de sus razas están en peligro de extinción, como los caballitos de mar.

Estas actividades contribuyen a diagnosticar la educación patrimonial del niño y la niña, por tal motivo es fundamental que expliquen lo que hizo cada uno, cómo y porqué, cuando ellos 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 y cómo se van formando y desarrollando los valores hacia el patrimonio.

CONCLUSIONES

- Las escasas investigaciones sobre la educación patrimonial desde la primera infancia revelan con pocos recursos teóricos y metodológicos la importancia de su INTRODUCCIÓN desde la infancia temprana. Por tal razón, son insuficientes los fundamentos que faciliten el proceso de educación patrimonial desde la infancia temprana mediante las actividades de la vida cotidiana, primero en la familia y luego en instituciones educativas.

- Se identifica como el objeto de la educación patrimonial en la primera infancia a la integración del patrimonio de la cotidianidad con las dimensiones de educación y desarrollo del currículo. Es mediante los tipos de actividades: diagnósticas, preparatorias, integradoras y socializadoras que se puede hacer un proceso de patrimonialización de los objetos, sucesos y fenómenos de la vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

Appadurai, A. (s.f). *Modernity at large: cultural dimension of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Aroche, A. (1995). Estudio de un conjunto de actividades integradas de apreciación y producción en el área de educación plástica en Cuba. *Tesis de Doctorado*. La Habana: Ministerio de Educación. 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., & Pagán, D. L. (2013). La educación visual y plástica en la edad infantil. *Entrenamiento de posgrado*. Mayabeque: Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad Agraria de La Habana.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata, S. L.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata, S. L.

Cuba. (2019). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Empresa de Artes Gráficas Federico Engels.

Fontal, O. (2004). INTRODUCCIÓN. El patrimonio: una realidad con muchas miradas. En R. y. Calaf, *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (págs. 17-19). Gijón: Trea.

Ganelin, S. I. (1978). *La asimilación consciente en la escuela*. La Habana: Libros para la educación.

Gómez, C. (2012). Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En O. Fontal, P. Ballesteros, & M. Domingo, *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (págs. 15-22). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España y Observatorio de Educación Patrimonial en España.

Gómez, M. C. (2013). Procesos de patrimonialización en el Arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización. *Tesis de Doctorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Heinich, N. (2014). La fábrica del patrimonio. Apertura y extensión del corpus patrimonial: del gran monumento al objeto cotidiano (Diana Carolina Ruiz y Andrés Ávila Gómez, trad.). *Apuntes*, 27(2), 8-25.

L'occhio se salta il muro. (1984). Región de Emilia Romagna, Italia.

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.

Marx, C. (1982). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx, & F. Engels, *Obras Escogidas* (pág. 24). Moscú: Progreso.

Orellana, M. I. y De la Jara, I. (2008). *Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos – Museo de la Educación.

Pupo, N. y Aroche, A. (2018). Capítulo 11: La educación patrimonial en el primero y segundo años de vida. En A. Varios, *Investigación Educación, diversidad, lengua y cultura* (págs. 76-88). La Habana: Redipe.

Rodríguez, M. E. (Enero-Junio de 2019). La educación patrimonial descolonizada: un espacio por construir en la transmodernidad. *Educación y Humanismo* , 21(36), 101-120.

Saladino, A. (2001). O patrimônio cultural e sua relação com a criação de um projeto de nação e identidade nacional. En A. Montenegro & R. Zamorano, *Museus Nacionais e os desafios do contemporâneo* (págs. 97-105). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional.

Unesco . (1931). *Carta de Atenas*. Recuperado el 25 de febrero de 2014, 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. (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>

Vasconcellos, C. D. (2013). Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica. *Memoria y sociedad*, 17(35), 94-105.