

CONGRESO IBEROAMERICANO INTERINSTITUCIONAL

MODALIDAD NO PRESENCIAL

ISBN: 978-1-951198-27-5

Título original

Libro de investigación. ***II CIIE: Aplicación, gestión y uso edificador del conocimiento***

Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

SELLO Editorial

Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos –

ISBN 978-1-951198-27-5

Primera Edición, abril de 2020

En coedición Editorial Redipe Capítulo Estados Unidos– Universidad de Israel, Bellas Artes I.U.

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial

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

Manuel Joaquín Salamanca López, Ph D Coordinador Rivedtei, investigador Universidad Complutense de Madrid

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

Mario Germán Gil Claros, Ph D Coordinador Investigaciones Redipe

María Angélica Urquiza, Phd, Universidad Nacional de Chimborazo

Carlos Adolfo Rengifo – Universidad de San Buenaventura

Ana María Aragón, CECEP

Jesús María Mina, Bellas Artes, Cali, Colombia

Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

CONTENIDO

PRÓLOGO.....	6
1. LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN LA INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO Margarita Alexandra Botero Restrepo, Neira Loaiza Villalba, Universidad del Quindío, Colombia.....	11
2. ASEDIOS A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERTEXTUALIDAD LITERARIA Enrique Ortiz Aguirre- Complutense de Madrid, España	23
3.EL JUEGO ARTÍSTICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR. <i>Un dispositivo para la formación integral</i> Andrea Porello, Universidad Católica de Córdoba.	31
4.PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN MATEMÁTICAS EN ESCUELAS RURALES DESPUÉS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE Yessica Yolima Zorro Suárez, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia	51
5.MODELO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN VISUAL DE NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA Esther Santiesteban Almaguer- Anislucis Montero Álvarez. Universidad de Granma.	69
6.EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESCUELA NUEVA María Elisa Álvarez Ossa - Fernando José Henao Franco - Uceva, Colombia	99
7. APROXIMACIÓN ANALÍTICA DEL MODELO CURRICULAR QUE SUSTENTA EL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA DEL POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID Arturo de Jesús Madrigal Gil, - Doris Elena Salazar Hernández, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, Colombia.	118
8.UN NUEVO ENFOQUE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL LOGOPEDA Anislucis Montero Álvarez - Esther Santiesteban Almaguer. Universidad de Granma	135
9.ANÁLISIS CUALITATIVO EN EL ESQUÍ ALPINO, UNA NECESIDAD FORMATIVA Víctor Murillo Lorente - Javier Álvarez Medina , Universidad de Zaragoza. España.	164
10.IMPLIC-ARTE: IMPLICACIONES ENTRE ARTE EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA Bacca Pachón Jose Miguel, Bacca Pachón Paola Andrea, Briceño Sandoval Olga Lucia Universidad de Santander UDES – Bucaramanga – Colombia.	177

11. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS QUE CONDUCE A ECUACIONES DIFERENCIALES ORDINARIAS MEDIANTE LA TRANSFORMADA DE LAPLACE EN LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS DE ANGOLA

Américo Camoli Sucuacueche - Maria Rosita Ferreira Chaves - Manuel Guillermo Pino Batista
Universidad de Matanzas. Cuba. 198

12. REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS DEL SUSTANTIVO

Jorge Antonio Barbán Pérez- Kenia María Velázquez Ávila.
Manzanillo.Cuba. 216

13.DIFERENCIAS EN LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL POR PARES EN EL GRADO DE CCAFD

Javier Álvarez Medina y Víctor Murillo Lorente. Universidad de Zaragoza. España
..... 243

14.LAS TRANSFORMACIONES OCURRIDAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR CON ÉNFASIS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD. Lic. Dayana Isabel Zambrano Gutiérrez.

Yaquelín González Román. Profesor Asistente. Rusel Reyna Reynaldo Lorente.
..... 259

15.LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LOS EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Delisel Hernández Arrondo. Xiomara Rodríguez Fleitas. Heidy Abad Hernández. UCPEJV. Cuba.
..... 289

16.LA FORMACIÓN ESTÉTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS LITERARIO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA ESPAÑOL LITERATURA.

Mariela María Martínez Roselló. Felicia de la Concepción Rosales Piña. Ana del Carmen Durán Casteñeira 301

17. UNA SINTESI DEL QUADRO NORMATIVO DI RIFERIMENTO E LA FIGURA DEL COORDINATORE DI CLASSE

Anna Maria Nicolosi, Istituto di Istruzione Superiore “B. Padovano” in Italia.....325

18. ALGUNA COMPARACIÓN DE ESTUDIOS OBSERVACIONALES EN ESPAÑA E ITALIA.332

Anna Maria Nicolosi

19. LA CULTURA DE LA COMUNIDAD SORDA. FACULTAD: EDUCACIÓN INFANTIL. ASOCIADA DE LA UNESCO. DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN ESPECIAL.

Lesvia M. Rodríguez Gómez, DrC. Beatriz Rodríguez Rodríguez.....347

20. EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESCUELA NUEVA

María Elisa Álvarez Ossa- Fernando José Henao Franco- UVECA 365

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con Universidad Tecnológica Isarel de Quito, Ecuador, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al: ***II CIE, Congreso Interinstitucional de Educación Aplicación, gestión y uso edificador del conocimiento***, desarrollado en modalidad No presencial los días 21-23 de abril de 2020.

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

Julio César Arboleda, Ph D

Director Redipe

direccion@redipe.org

PROGRAMACIÓN

<https://redipe.org/eventos/congreso-colombia-2020/>

REDIPE: Red Iberoamericana de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

Otras instituciones

<p>https://www.youtube.com/watch?v=JCSEgZKa7k <i>PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA: EDUCACIÓN PARA UNA VIDA MÁS CONSCIENTE.</i> Agustín de la Herrán Gascón Universidad Autónoma de Madrid</p>
<p>ALGUNAS DEUDAS DE LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA FRENTE A LA FUNCIÓN DE EDUCAR: UNA PERSPECTIVA COMPRENSIVO EDIFICADORA https://youtu.be/xlarWKpZGvU Julio César Arboleda Director Red Iberoamericana de Pedagogía direccion@redipe.org</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=NE0lIXHbmOo <i>Escuela y hospitalidad en la mirada del Otro</i> Mario Germán Gil Claros Director de Investigaciones Redipe</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=tlAGzgALp5k LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN LA INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO Margarita Alexandra Botero Restrepo Neira Loaiza Villalba Universidad del Quindío, Colombia</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=uRoVJnxTrSY&feature=youtu.be EL JUEGO ARTÍSTICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR Un dispositivo para la formación integral Andrea Porello. Universidad Católica de Córdoba Argentina</p>
<p>https://wetransfer.com/downloads/935b7cc39a7ea429f1a9f0ccacd2f7d320200422203101/959021664fa365f870a522135f79e98720200422203101/85ce54 Enrique Ortiz Aguirre LA INTERTEXTUALIDAD LITERARIA COMO METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Universidad Complutense Madrid https://youtu.be/kNU2hZnxlCc</p>
<p>APROXIMACIÓN ANALÍTICA DEL MODELO CURRICULAR QUE SUSTENTA EL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA DEL POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID Arturo de Jesús Madrigal Gil Doris Elena Salazar Hernández Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid</p>
<p>https://youtu.be/xhHgxm0TYvw ECOSISTEMA B-LEARNING EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Lorena Julieth Rojas Salazar</p>

<p>Maestría en TIC.- UPTC</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=KRIDbehXpWs ANÁLISIS CUALITATIVO EN EL ESQUÍ ALPINO, UNA NECESIDAD FORMATIVA Víctor Murillo Lorente Javier Álvarez Medina UNIZAR, España</p>
<p>https://drive.google.com/open?id=1-gckDHi0_5nwUTsvggTz_V1EWeTg_7B- FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN EN UNIVERSIDADES INCLUSIVAS</p> <p>Pablo García Sempere Maricela Pinargote Ortega Agustín de la Herrán Gascón UCM- UTM ESPAÑA- ECUADOR</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=o-z9-4VLHGU OPINIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. UN ACERCAMIENTO A COLUMNAS DE OPINIÓN DESDE TRES TIPOS DE MODALIZADORES DISCURSIVOS Liliana Patricia García Zambrano Universidad del Quindío</p>
<p>https://wetransfer.com/downloads/affb6dc62e98c5bb96ef3c3276a6968220200424030709/b80646d128e91e18dbc2b758fbccd43820200424030740/b7cad8?utm_campaign=WT_email_tracking&utm_content=general&utm_medium=download_button&utm_source=notify_recipient_email</p> <p>OPTIMAL LEARNING CONFIGURATION - LEARNING STYLES IN CHILDREN WITH INFANTILE CEREBRAL PALSY</p> <p>José Francisco Tragant Espeche University of Castilla La Mancha</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=cVqfKpEugO8&feature=youtu.be APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA TUNING PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA POR COMPETENCIAS APLICADO A LOS CURSOS DE GUITARRA QUE OFERTA EL CONSERVATORIO ANTONIO MARÍA VALENCIA Juan Guillermo Ossa Jiménez Bellas Artes I. U. , Colombia</p>
<p>https://www.youtube.com/watch?v=sy6H1-8rV3c DIFERENCIAS EN LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL POR PARES EN EL GRADO DE CCAFD Víctor Murillo Lorente Javier Álvarez Medina UNIZAR, España</p>
<p>EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESCUELA NUEVA María Elisa Álvarez Ossa Fernando José Henao Franco UCEVA, Colombia</p>
<p>https://drive.google.com/file/d/1_L-aCHmLoSq9YJ8n4LaVHQjdZu4EmwF2/view DE LAS MARIMBAS DE CHOTA CROMÁTICO-ELECTROACÚSTICAS Y TRAS TRANSGRESIONES Héctor Tascón Bellas Artes, IU</p>
<p>https://drive.google.com/file/d/1UyEjLMAZXzi-60L-PZ40n8NTbJy3qd1K/view?usp=sharing https://drive.google.com/open?id=1mfEDwC9pPhhPlc6W9dKnvsXYkBzo5ChP</p> <p>Proyecto de investigación/ Creación CAMA DE OLVIDO Liliana Vergara, Bellas Artes IU</p>

https://drive.google.com/file/d/13mdRSVV6QUM4WOS_zN35-eUotRI8bhAl/view?usp=sharing

PINTORES DEL DÍA DOMINGO Y ¿QUIÉN PUEDE SER/ESTÁ AUTORIZADO/ESTÁ LEGITIMADO COMO EL CREADOR HOY?

Margarita Ariza Aguilar
Bellas Artes IU

https://youtu.be/r_DrzUe8R8o

DISEÑO TÉCNICO-PEDAGÓGICO: APROXIMACIÓN DE LOS ENTORNOS VIRTUALES A LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Neiver Francisco Escobar Domínguez
Bellas Artes IU

<https://drive.google.com/file/d/1TkDPBkhPKbglnPJWwg46dS7rVhFswm1S/view>

INTERACCIONISMO EN EL MUSEO

Germán García Orozo
Bellas Artes IU

Neuroética y su relación con la educación contemporánea.

Willian Guerrero Collazos

Docente

Facultad de Artes Visuales y Aplicadas
Instituto Departamental de Bellas Artes



[Neuroética.Educación.mp4](#)

Coordinadores científicos:

José Darwin Lenis, Secretaría de Cultura, Santiago de Cali

Maria Elisa Alvarez Ossa, UCEVA

Neira del Carmen Loaiza Villalba Universidad del Quindío

Jesús María Mina, Luz Elena Monart, Institución Universitaria Bellas Artes

Carlos Adolfo Rengifo – Universidad de San Buenaventura

Ana María Aragón Holguín, CECEP

Alejandro Ulloa Sanmiguel, Universidad del Valle

Yovany Ospina Nieto, Universidad Pontificia Bolivariana

Luz Marilyn ortiz, Universidad Distrital Fco. José de Caldas

Leidy Carolina Cuervo, Universidad SurColombiana

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

www.redipe.org

Visítanos en www.facebook.com/redipe y www.twitter.com/redipe

1.

LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN LA INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO

Margarita Alexandra Botero Restrepo¹, Mg. , Neira Loaiza Villalba², PhD.

mabotero@uniquindio.edu.co

nloaiza@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío, Colombia

Resumen

El presente artículo centra su interés en una revisión sistemática de la conciencia metalingüística según la metodología PRISMA, en la que se abordaron tres herramientas (protocolo, diagrama de flujo y variables bibliométricas) para navegar en tres bases de datos, con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la conciencia metalingüística? Los resultados evidencian que los estudios privilegian los enfoques cuantitativos, en un público infantil, en lengua materna, haciendo énfasis en el estudio de la conciencia fonológica. Igualmente, se evidencia un uso mayoritario de tareas que exigen poco

¹ Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B (Categoría A) y docente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Desarrolla su tesis doctoral en el campo de la conciencia metalingüística (de donde surge el presente artículo) y de la argumentación escrita bilingüe. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid. 0000-0003-2475-587.

² Doctora en Ciencias de la Educación (RudeColombia-UQ), docente investigadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Coordinadora de la línea de bilingüismo de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y líder del grupo de investigación ESAPIDEX-B (Categoría A) de la misma universidad. Directora de la tesis doctoral de la cual se presenta esta revisión de la literatura. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid 0000-0002-8541-4231.

esfuerzo cognitivo, tales como encontrar un error en un enunciado, frente al escaso uso de tareas que cognitivamente exijan más, como, por ejemplo, justificarlo.

Palabras clave: *Bilingüismo en contexto escolar, conciencia/capacidad metalingüística, declaración PRISMA*

Abstract

This article focuses its interest on a systematic review of metalinguistic awareness according to the PRISMA methodology. Three tools were used (protocol, flow diagram and bibliometric variables) to surf in three databases in order to respond to the next research question: What are the current research trends in the field of metalinguistic awareness? It was evident that the studies privilege the quantitative approaches, in a children's audience, in the mother tongue, emphasizing the study of phonological awareness. Likewise, there is evidence of a majority use of tasks that require finding the error and few studies that require justification.

Key words: *Bilingualism in educational settings, metalinguistic awareness / ability, PRISMA statement.*

Introducción

La conciencia metalingüística (CM), vista como la capacidad de analizar conscientemente el lenguaje y sus derivados, a saber, cómo ellos funcionan y cómo se integran en un sistema del lenguaje (Beceren, 2010) ha suscitado constante interés en el campo investigativo del bilingüismo. Generalmente, los estudios se centran en la descripción de procesos conscientes vs. inconscientes o explícitos vs. implícitos, que toman mayor importancia en los contextos de formación bilingüe (Huot y Schmidt, 1996). Aunque son variadas las investigaciones en este campo, existe una constante crítica que se ha realizado a los estudios de la CM y que tiene que ver con el tipo de instrumentos para su medición. Woll (2016) manifiesta que tradicionalmente se han utilizado instrumentos que se componen principalmente de juicios gramaticales de error y corrección de oraciones. Añade que son pocos los estudios que combinan diferentes tipos de tareas como el juicio, la corrección, la justificación y la argumentación. Adicionalmente, se ha detectado que son pocas las investigaciones que den cuenta de la CM como una unidad, es decir, que no centren su estudio en uno solo de sus componentes como la hacen gran parte de las investigaciones que indagan en la taxonomía de la CM (Conciencia fonológica, conciencia sintáctica, conciencia lexical, conciencia pragmática).

Igualmente, se ha evidenciado que son pocas las investigaciones en este campo, que aparte de ilustrar estas falencias metodológicas, presenten una radiografía de los estudios en el campo de la CM, que abarque una mayor información como la población estudiada, los enfoques metodológicos, los países donde más auge tienen dichas investigaciones, entre otros aspectos. En tal sentido, este artículo presenta un meta-análisis a partir de la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher, 2016) con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la conciencia metalingüística?

Antes de dar respuesta a esta pregunta, conviene aclarar el concepto que soporta teóricamente esta investigación documental. La CM ha sido abordada principalmente desde dos enfoques teóricos: lingüístico y psicolingüístico.

En primer lugar, la lingüística teórica fue la primera en acuñarle el prefijo "meta" al término lenguaje, de la mano del filósofo Carnap (1934) y su positivismo lógico. El prefijo griego "meta" (μετά-) que significa después, más allá, y su combinación con la palabra "lenguaje" marcaron la diferencia de una lengua "objeto de estudio" utilizada para expresar, en términos de Carnap, un contenido formal diferente al contenido material. En tal sentido, el autor aduce una diferencia a las dos maneras de expresarse, en donde el primero (contenido formal) "hace referencia exclusivamente a las expresiones lingüísticas y a sus propiedades sintácticas, mientras que el segundo alude al significado de las expresiones del lenguaje" (Legris, 2016:51).

Años más tarde, también desde la lingüística, sería Jakobson (1956) quien retomaría el término "metalingüística" para aducir al uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje. Para el autor, la conciencia metalingüística forma parte de las funciones secundarias del lenguaje que permite a los sujetos reflexionar, analizar y examinar las diferentes dimensiones del sistema lingüístico (Flórez, Torrado y Mesa, 2006). De tal manera que el lenguaje retoma una nueva función que sobrepasa las situaciones comunicativas para convertirse en objeto de análisis de manera consciente. Por su parte, Benveniste (1974:62) señala que esta habilidad se refiere principalmente a "la posibilidad de aumento de nosotros mismos sobre el lenguaje, de abstraernos de ello por completo". Bien sea de la mano de Carnap, Jakobson o Benveniste, lo cierto es que la conciencia metalingüística se constituiría en una especie de *estadio* superior al hecho comunicativo, de naturaleza más abstracta en donde el lenguaje es medio, pero también objeto.

En segundo lugar, la CM ha sido estudiada desde la psicolingüística retomando aspectos no abordados por la lingüística teórica. Según Pinto y El Euch (2015:8), el enfoque psicolingüístico se centra en un conjunto de variables relacionadas con el sujeto humano y se manifiesta por un comportamiento verbal que involucra procesos cognitivos, relacionales y culturales, cuyo desarrollo es posible principalmente gracias a tres tipos de factores.

Los primeros son los factores metacognitivos, ya que, para los psicolingüistas cognitivos, las actividades metalingüísticas constituyen un subdominio de la metacognición que concierne al lenguaje y sus derivados. En tal sentido, las teorías de Piaget (1985) sobre

el desarrollo cognitivo de los niños, sus diferentes estadios de desarrollo, son altamente implicados en las capacidades de abstracción reflexiva y toma de conciencia propias de todo proceso metalingüístico. Estos desarrollos teóricos piagetianos fueron, posteriormente, explotados por Papandropoulou (1989), cuyas investigaciones trataron de explicar la transición del plano de la competencia del uso de la lengua hacia el plano de la *conciencia*.

Los segundos factores involucran lo inherente a la adquisición del lenguaje, tema de interés para algunos autores. Entre ellos, Bialystok (1986a, 1986b), quien expresa que el desarrollo del lenguaje puede expresarse por la acción conjunta de dos componentes que considera fundamentales en todo acto locutivo: el análisis del conocimiento lingüístico, que hace posible las representaciones del lenguaje y el control sobre el procesamiento lingüístico, responsable de procesos atencionales que permiten seleccionar y procesar la información lingüística específica. Lo que resulta interesante de este modelo expresado por Bialystok, es que, aunque estos dos componentes son distintos, son absolutamente complementarios y se perfeccionan con la edad y experiencia lingüística del sujeto. Adicional a esta perspectiva, Karmiloff-Smith (1992) propone un modelo de desarrollo cognitivo conocido como RR (redescripción representacional), en el cual el proceso del tratamiento del lenguaje sería enteramente interno al sujeto. Para la autora, el conocimiento lingüístico realiza un recorrido que va desde lo implícito hacia lo explícito, ya que desde las primeras producciones que implican el habla, los niños están en constante recodificación del conocimiento de un sistema lingüístico a códigos más abstractos para ser verbalizados.

Finalmente, en el estudio de la CM se contemplan factores históricos, sociales y culturales que sobrepasan una construcción puramente cognitiva del conocimiento. No se puede desconocer que el lenguaje es, ante todo, un acto social, una manera de manifestar significaciones y contenidos culturales. Para tal estudio, autores como Vigotsky (1979) atribuyen al lenguaje un origen social, en donde las funciones psicológicas superiores se desarrollan en la interacción que un niño tiene con otras personas, generalmente más competentes (zona de desarrollo próximo). Esta interacción se retoma posteriormente con otros enfoques como el Interaccionismo Socio Discursivo propuesto por Bronckart

(2007) quien considera que los signos y los textos, en los cuales dichos signos están organizados, son producto de la interacción social y de su uso.

Metodología

Para este meta-análisis se utilizaron tres herramientas de la Declaración Prisma (Hutton y otros, 2016): el protocolo, el diagrama de flujo y las variables bibliométricas y de contenido.

La primera herramienta, *el protocolo*, permitió determinar la pregunta de investigación que guiaría el proceso (¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la conciencia metalingüística?). Igualmente, permitió establecer los criterios de inclusión: estudios realizados los últimos 20 años, en inglés, francés o español, en cualquier parte del mundo; estudios que aborden la CM en su totalidad, o uno de sus componentes; estudios que incluyan alguna de las siguientes denominaciones: conciencia/habilidad/ reflexión/competencia metalingüística; las tres bases de datos en las que se haría la búsqueda, Dialnet, Ebsco Discovery, Science Direct).

La segunda herramienta, *el diagrama de flujo*, permitió seleccionar los 21 estudios que harían parte del meta-análisis. En este diagrama, se consignó el número total de investigaciones encontradas en las tres bases de datos (79), el número de registros seleccionados (61) y el número de artículos que cumplían con los criterios de selección y que, por consiguiente, harían parte del análisis (21).

La tercera herramienta, *variables bibliométricas y de contenido*³, hace referencia a una plantilla en la cual se consigna información relevante de las investigaciones como: título, año de publicación, tipo de estudio, autores, población estudiada, énfasis de lengua y los principales hallazgos.

³ Estas variables pueden ser consultadas en su totalidad en la página web <https://bilinguismo1.wixsite.com/conciencia>

Resultados y discusión

El análisis de los 21 estudios nos permiten hacer las siguientes consideraciones: en primer lugar, se concluye que la CM no es una exclusividad de los sujetos adultos, puesto que se estableció que a muy temprana edad inicia el desarrollo de la CM. Concretamente, Ysla, Ávila y García (2017), encontraron que los niños de 5 años ya tienen conciencia de la palabra y que a esta edad ya puede reconocer que el lenguaje escrito está compuesto de unidades y puede comprender que las palabras expresan un significado. Sin embargo, la toma de conciencia de reconocimiento de frases, requeriría de más tiempo y requeriría de mayor intervención por parte del adulto.

En segundo lugar, los resultados apuntan a la necesidad de incentivar el desarrollo de la CM en los niños, puesto que esto potenciaría claramente el desarrollo de la habilidad lectora. Este aspecto resulta de gran relevancia, ya que varias investigaciones evidenciaron una relación directa entre la CM y el desarrollo de la lectura y/o la escritura (González, Escribano y Esteban, 2015; Fernández, Gallego y Romero, 2015).

En tercer lugar, se establece que la conciencia fonológica es la más abordada en los estudios relacionándola sobre todo con los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, no son pocos los estudios que analizan la CM como un todo, es decir, que no se discrimina según la taxonomía de las habilidades metalingüísticas. Se encuentra también un interés en el análisis de la conciencia meta-pragmática relacionándola con los procesos de lectura, escritura y la memoria operativa en niños escolares. Se encontró una correlación positiva y significativa entre la conciencia meta-pragmática y la memoria, comprobándose así que el incremento de dicha conciencia no depende solamente del desarrollo lingüístico de los sujetos, sino también de una maduración de los sistemas cognitivos involucrados en el almacenamiento y procesamiento de la información (Crespo y Alvarado, 2010). En cuanto a esta conciencia, se estableció igualmente que, a mejor desempeño en composición, mayor el número de respuestas meta-pragmáticas. Este tipo de conciencia no sería sistemática en todas las situaciones comunicativas, sino que

dependería de la manera como logra relacionarse el contexto con el lenguaje en uso (Crespo, Benítez y Pérez, 2010).

En cuarto lugar, se evidencia un interés por el estudio de la CM en la lengua materna, en el que se destaca el español. Sin embargo, se encontraron estudios que abordaron el catalán, el árabe y el español. En lo que respecta a la CM del sujeto bilingüe se podría decir que sí hay un interés constante en estudiar la CM de dichos sujetos, sin embargo se constata que se aborda al sujeto bilingüe desde una perspectiva monolingüe o fraccional (dos monolingües en una sola persona), como cuestiona Grosjean (2008) puesto que se analiza la CM sólo en una de las lenguas, generalmente la L2, negando de alguna manera la coexistencia de dos lenguajes en una sola persona, que conformaría la perspectiva bilingüe u holística poco visible en las investigaciones.

En cuanto a los enfoques investigativos hay una gran diferencia, puesto que más de la mitad de los estudios aborda la cuestión metalingüística desde un enfoque cuantitativo, seguido del enfoque cualitativo y dando poco lugar a los enfoques mixtos. La primacía del enfoque cuantitativo se correspondería con la tradición experimental de la psicolingüística y reflejaría la necesidad de medir la incidencia de la conciencia metalingüística en las habilidades lectoescriturales asumidas como productos lingüísticos. Los estudios psicolingüísticos de corte cualitativo indicarían el interés por avanzar hacia una comprensión de los procesos involucrados en el desarrollo de la conciencia metalingüística. La combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo en los enfoques mixtos reflejaría una visión más holística para el estudio de la CM como proceso y como producto.

En quinto lugar, podríamos decir que España y Chile figuran como los países donde se reportan el mayor número de estudios de la CM, seguidos de Colombia, Brasil, Perú y México. Podemos decir que, si bien no estamos en los primeros lugares entre los países que se han interesado por estudiar la CM, tampoco estamos rezagados.

Finalmente, se puede establecer que no en todas las investigaciones se utilizan instrumentos para analizar la CM, y en las que lo hacen se privilegian las tareas de segmentación corrección, valoración, sustitución, reconocimiento y supresión de

palabras. Un número reducido de investigaciones acuden a tareas que demandan mayor compromiso cognitivo, como es la corrección del error y la justificación del mismo, como se plantea en los estudios que utilizan el instrumento THAM (Versión 1, para niños de 4 a 8 años; 2 para niños de 9 a 14; 3, para jóvenes y adultos) de Delgado y Pinto (2015). Este instrumento resulta ser más complejo a nivel cognitivo, ya que permite realizar una distinción entre una habilidad lingüística y una metalingüística. El THAM fue utilizado en el estudio de Fernández, Gallego y Romero (2015), cuyos resultados apuntan a la necesidad de potenciar el desarrollo de la CM en los niños, ya que esto permitiría claramente el desarrollo de la habilidad lectora. En la etapa de educación infantil, no sería tan difícil de conseguir esa toma de conciencia de los distintos elementos de la lengua, teniendo en cuenta que los niños sienten siempre una gran necesidad de explorar lúdicamente el contenido de su lengua, jugar con ella para conocerla mejor.

Conclusiones

Los estudios anteriormente analizados permiten evidenciar una preferencia muy marcada por el estudio de la habilidad fonológica, especialmente en un público infantil. Igualmente, se destacó un marcado interés por abordar la CM en una sola lengua y en cuanto a los estudios en contexto bilingüe, generalmente se aborda una sola de las lenguas.

Se hace visible la necesidad de avanzar en el uso de instrumentos que diferencien la habilidad lingüística (que se limitaría a un conocimiento de normas gramaticales) de la metalingüística (que hace alusión a la capacidad para pensar en la lengua como objeto de estudio).

La comprensión de estos fenómenos en la formación bilingüe o en los contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, posibilitaría crear nuevas estrategias para el desarrollo de habilidades en cuanto a CM se refiere, puesto que partiríamos del presupuesto de Pinto y El Euch (2015), de que existen niveles diferentes de CM y que sería entonces posible promover dichas habilidades en los estudiantes. Esto no es posible si se sigue en la línea investigativa de creer que todo sujeto, por el hecho de tener

una L1 ya automáticamente ha desarrollado altos niveles de CM tanto en su L1 como en su L2.

Referencias bibliográficas

Beceren, S. (2010). Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals. *The International Journal of Educational Researchers* 1(1), 28-40.

Benveniste, E. (1974) *Problemas de lingüística general*, Volumen II. Siglo XXI editores.

Bialystok, E. (1986a). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (1), 13-32.

Bialystok, E. (1986b). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.

Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Gráfica Laf. S.R.L.

Carnap, R. (1934). *La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage*. Paris, Hermann.

Crespo, N. & Alvarado, C. (2010). Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Literatura y Lingüística*, 21, 93-108

[Crespo](#), N., [Benítez](#), R. & [Pérez](#), L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Signos*, 43 (73), 179-209.

[Fernández](#), M., [Gallego](#), M.C. [Romero](#), M.E. (2015) Desarrollo de la consciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Revista Investigación en la Escuela*, 87, 105-116

Flórez, R.; Torrado, M.C. & Mesa, C.M. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3). 457-475.

[González](#), C. , [Escribano](#), P. & [Esteban](#), R. M. (2015). Taller de metalingüística. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 321-334.

- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Recuperado de: <https://aile.revues.org/1237>.
- Hutton, B., Catalá, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Elsevier*. 147 (6). Recuperado de: <http://www.laalamedilla.org/Investigacion/Recursos/PRISMA%20Spanish%20Sept%202010.pdf>
- Jakobson, R. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. The Hague. Mouton & Co
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT press.
- Legris, J. (2016). Sobre Carnas y el proyecto de un lenguaje universal. *Estudios de epistemología*, XIII, 48-61.
- Papandropoulou, J. (1989). What can children do with utterances? Linguistic and metalinguistic activities: Theory, methods and results. En J. Montangero et A. Tryphon (ed.), *Language and cognition, Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, No. 10 (p.17-28). Gèneve: Fondation Archives Jean Piaget.
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata, S.A.
- Pinto, M.A. & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'université Laval
- Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- Woll, N. (2016). *The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebeckers*. (Tesis inédita de doctorado). Université Laval.

Ysla, [L.](#) & [Ávila](#), V. (2017). La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la educación infantil peruana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(1). 195-210.

2.

ASEDIOS A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERTEXTUALIDAD LITERARIA

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre⁴

Facultad de Educación
Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

En este artículo, se indaga en la necesidad de fomentar una auténtica lectura competencial, capaz de mostrar una aplicación crítica que genere nuevo conocimiento. Así las cosas, se presenta una dinamización concreta de una experiencia lectora contextual que pivota sobre el diálogo entre los textos, y entre las diferentes artes; una propuesta didáctica diseñada para la formación inicial de maestros, concretamente en el Doble Grado de Maestro de Educación Primaria y Pedagogía.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la Literatura – Comprensión lectora – Formación del profesorado – Intertextualidad y Literatura – Literatura creativa

⁴ Docente en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado.
Universidad Complutense de Madrid
enortiz@ucm.es

Doctor en Lengua española y sus Literaturas. Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en Literatura Hispanoamericana.

ABSTRACT

In this article, we investigate the need to promote an authentic reading of competence, capable of showing a critical application that generates new knowledge. In this sense, it presents a concrete dynamization of a contextual reading experience that pivots on the dialogue between texts, and between the different arts; a didactic proposal designed for the initial training of teachers, specifically in the Double Degree of Primary Education and Pedagogy Teachers.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

KEYWORDS

Literature Didactics - Reading Comprehension - Teacher Training - Intertextuality and Literature - Creative Literature

SUMÁRIO

Neste artigo, investigamos a necessidade de promover uma leitura autêntica da competência, capaz de mostrar uma aplicação crítica que gere novos conhecimentos. Neste sentido, apresenta uma dinamização concreta de uma experiência de leitura contextual que pivota o diálogo entre textos, e entre as diferentes artes; uma proposta didáctica concebida para a formação inicial de professores, nomeadamente no Duplo Grau de Professores do Ensino Básico e da Pedagogia.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator

PALAVRAS-CHAVE:

Didática da Literatura - Compreensão da Leitura - Formação de Professores - Intertextualidade e Literatura - Literatura Criativa

A pesar de que la definición de competencia lectora se articula desde el punto de vista teórico de una manera diversificada, con toda la prevención que pueda suponer la perspectiva desde la que se concibe (Remolina, 2013), los discentes muestran muchas dificultades para comprender de manera holística un texto: “La competencia lectora consiste en la comprensión, el empleo, la reflexión y el compromiso personal sobre textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y en consecuencia participar en la sociedad.” (OECD, 2009: 23)

Por este motivo, resulta especialmente importante el hecho de implementar adecuados enfoques de enseñanza-aprendizaje para la lectura en la formación inicial de los docentes. Difícilmente podremos dinamizar una lectura comprensiva en la Educación Primaria si no formamos a los docentes de manera adecuada. Partimos, pues, de la necesidad de implementar enfoques de lectura comprensiva en la formación inicial de maestros y profesores, así como de la enseñanza mediante la *filia* (Lledó, 2018), esto es, el fomento de lectores por placer -frente a los leedores en el decir de Pedro Salinas (1991)- desde el contagio entusiasta del mediador entre los alumnos y la lectura: el maestro. Así, resulta imprescindible integrar propuestas didácticas que promuevan la comprensión lectora en los docentes para que sean conscientes de la importancia de potenciar el lector activo capaz de contextualizar lo leído y de generar nuevo conocimiento. Esta aproximación a la lectura desde un enfoque significativo supone promover las categorías del aprendizaje de manera holística, sin renunciar a una orquestación adecuada y perfectamente diseñada. A todo ello se une una integración creativa de la Literatura y, por extensión, de las artes; este extremo, como se verá, no resulta ni mucho menos baladí, ya que la comprensión lectora ha de pasar por una Didáctica de la Literatura (González, 2003) adaptada al reto educativo de los nuevos tiempos. Unos de los principales elementos que debe incorporar la enseñanza-aprendizaje de la Literatura son los de la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. No

es suficiente con entender que en el mundo actual se aúnan diferentes disciplinas, sino que aparecen en simbiosis, lo que impulsa una enseñanza-aprendizaje por sinergias que supere los compartimentos estancos *asignaturistas*. Este enfoque se enraíza en un mundo global en el que los estímulos se presentan en confluencia de lenguajes (Morin, 2000) y, por lo tanto, puede dar mejor respuesta a una sociedad lábil en los soportes y proteica en sus flujos de información.

Además, esta propuesta encuentra su motivación tanto en el aprendizaje dialógico (Aubert, 2009) como en el colaborativo. No en vano, la intertextualidad (Todorov, 1981) nos recuerda el inevitable diálogo que mantienen los textos a lo largo del tiempo, así como su capacidad para crear nuevo conocimiento a partir del ya conocido. Asimismo, el concepto de intertextualidad encontraría su origen en el de polifonía (Bajtin, 1982), es decir, en el conjunto de voces que constituyen el tejido del texto literario. Este mismo espíritu que define la Literatura (Fillola, 1994), al fin y a la postre, contribuye decididamente a la comprensión lectora en su dimensión significativa al asumir el diálogo entre el lector y el texto; por su parte, el último estadio, el creativo, nos conduce a la asunción de todas las categorías del aprendizaje (Marzano y Kendall, 2007 y 2008) y garantiza la dinamización de la comprensión lectora, al servicio de generar nuevo conocimiento.

Por otra parte, no debemos olvidar la especial incidencia de los textos literarios en la comprensión lectora, ya que insisten de manera singular en un lenguaje figurado que rebasa la mera literalidad significativa. Además, se trata de un tipo de textos que fomentan la creatividad y el espíritu crítico. Sin duda, hemos de coincidir con los planteamientos de Pablo Freire respecto a asociar lectura a una pluridimensionalidad que supera al mismo código y, por ende, a un reduccionista plano alfabetizador (Freire, 1996) y, precisamente, en este contexto cobra especial relevancia el texto literario. Este extremo podemos comprenderlo singularmente en el caso del texto poético, ya que el lenguaje se instala en proteicos ámbitos de significación, hasta el punto de que las palabras, al parecer en un texto poético, arrastran todos sus ecos significativos (Vich, 2018) para pivotar en la connotación. Sin lugar a duda, este magma significativo constituye un terreno para el lector activo y para la asociación creativa, articulaciones esenciales de una lectura

comprensiva. Olvidamos a menudo que una comprensión cabal exige una dinamización de lo leído, garantizada tanto por la asociación/comparación, como por la interrelación creativa, que pasa ineluctablemente por la hermeneusis y la exégesis, incidiendo en el sujeto activo de manera singular.

Así, con el fin de promover tanto la lectura comprensiva (con un enfoque de enseñanza-aprendizaje, ya que se trata de que el alumno aprenda y adquiera una herramienta de enseñanza aplicable a su desempeño docente) como, unido a ella, el fomento de lectores, los maestros del Doble Grado de Maestro de Educación Primaria y Pedagogía realizarán una propuesta de intertextualidad mediante presentaciones en equipo que incorporarán diversas metodologías promotoras de la reflexión pedagógica: aprendizaje dialógico; unión de oralidad y escritura; aprendizaje colaborativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, la enseñanza para la comprensión, aprendizaje entre iguales... Tras una reflexión profunda en torno a la naturaleza del texto literario y del comportamiento del lenguaje en este tipo de textos, se analizan los principales bagajes teóricos del hecho literario (géneros y subgéneros literarios, figuras retóricas, pacto ficcional), así como los instrumentos pedagógicos eficaces para traducirlos competencialmente, desterrando la mera enseñanza transmisiva, el rol pasivo y un aprendizaje estático desconectado de su entorno. Con posterioridad, se abordan los contenidos esenciales de la intertextualidad para asumir también sus correspondientes ramificaciones (la parodia, lo grotesco, las citas, el estilo directo e indirecto, las adaptaciones, el fenómeno de la traducción...), así como la oportunidad de establecer diálogos entre las diferentes manifestaciones artísticas, y no solo entre textos literarios. Como no podemos olvidar que pretendemos tanto el ahondamiento en la lectura comprensiva como un enfoque adecuado para la Didáctica de la Literatura, se hace imprescindible que el trabajo incluya, al menos un texto literario; además, la propuesta ha de asumir el alcance de la lectura comprensiva como método reflexivo de pensamiento y, por lo tanto, de carácter dinamizador. (Argudin, 1995)

Los maestros, en su formación inicial, promoverán fértiles diálogos (en la dinamización del concepto de intertextualidad) al implementar el encuentro de los textos literarios entre sí, así como entre textos literarios y otras manifestaciones artísticas.⁵

En todo momento, esta propuesta se articula en la Nueva taxonomía de Marzano y Kendall (2007 y 2008), ya que parte de la importancia de la motivación (potenciada mediante un trabajo creativo grupal, la absoluta libertad de elección según los intereses contextuales del alumno y el diseño de una propuesta que acentúa la figura del alumno como protagonista de su propio aprendizaje); incorpora lo metacognitivo (el maestro en su formación inicial se fija objetivos y planea logros para la consecución de la meta); que, a su vez, detona lo cognitivo en el proceso efectivo de la información (la propuesta satisface todas y cada una de las operaciones: inferir, analizar, calificar, comparar...). (Bloom, 1956) (Marzano y Kendall, 2007 y 2008)

Para lograr la motivación, se presentan posibilidades que se fundamentan tanto en intertextualidades de tratamiento de temas y técnicas, como de personajes o de mitos. En cuanto a la primera modalidad, se plantea el tratamiento de la infancia para abordar las concomitancias y las divergencias entre poemas de Antonio Machado y pinturas de Sorolla, en concepciones simbolistas que giran en torno a la melancolía, la nostalgia o la tarde, en el primer caso, y la libertad, la luminosidad, la ósmosis con el entorno o lo lúdico, en el segundo. Respecto al tratamiento de técnicas, se proponen la renovación formal y el espíritu innovador de manifestaciones modernistas como los sonetos de Rubén Darío y las obras arquitectónicas de Gaudí, coincidentes en los motivos vegetales, en las curvas frente a las rectas, en la modernidad, el simbolismo, el cuidado de la forma, o en el valor trascendente del azul, adalid de los apetitos finiseculares de lo carnal como vehículo de espiritualidad. Por último, se ejemplifica la figura de la Celestina como hilo conductor de heterogeneidad (novela moderna) en *La Celestina*, *Retrato de la Lozana andaluza* y su tratamiento televisivo en la figura del intermediario en las relaciones de pareja, con las caracterizaciones correspondientes. Por último, durante varias sesiones, los alumnos trabajan por grupos y el profesor cumple con el rol de guía del aprendizaje para orientar en la realización con una estructura pactada (justificación, análisis crítico de las obras,

⁵ Este proceder no se encontrará desasistido de una fundamentación teórica en la que incardinarlo; así, el tejido intelectual nietzscheano en cuanto a los impulsos artísticos apolíneos y dionisiacos (Nietzsche,), permiten asimilar obras artísticas, aunque puedan utilizar distintos lenguajes artísticos expresivos.

coincidencias, divergencias y conclusiones -tanto del propio trabajo como de la intertextualidad como metodología para promover la comprensión lectora y la Didáctica de la Literatura).

CONCLUSIONES

En definitiva, la intertextualidad en la formación inicial de maestros y profesores, enmarcada en la Educación Superior, se convierte en una metodología excepcional para promover herramientas didácticas eficaces tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva como en la Didáctica de la Literatura, ya que asume todas las categorías del aprendizaje. Resulta de especial interés considerar la intertextualidad, no solo como elemento identificador de la Literatura, sino como metodología creativa superadora de una didáctica transmisiva, meramente diacrónica y reducida a listados interminables de autores y obras. De esta manera, el diseño de la propuesta contribuye decisivamente a promover aprendizajes competenciales que fomentan la creación de lectores desde dinámicas contextuales y creativas, articulándose mediante el aprendizaje dialógico en el que la interacción genera nuevos conocimientos (no solo desde el ámbito de la intertextualidad como naturaleza de la obra artística, sino en el intercambio entre iguales). Asimismo, resulta esencial reforzar desde la enseñanza-aprendizaje la dinamización de la lectura literaria como territorio de libertad y de desarrollo humanos (como fomento del pensamiento crítico), caracterizado por la interacción de asociaciones que ponen de manifiesto el necesario rol del lector activo, vertiente ineludible para el fomento de lectores en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argudin; Luna, M. (1995). *Aprendiendo a pensar leyendo bien. En habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés Editores.

Aubert, A., García, C.; Racionero, S. (2009). "El aprendizaje dialógico", en *Cultura y Educación*, 21 (2), pág. 131

Bajtin, Mijaíl. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: siglo XXI.

Bloom, B.S.; Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*. New York: Longman, Green.

Cassany, Daniel; Castellà, Josep M. (2010). "Aproximación a la literacidad crítica", en *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, nº 2, págs. 353-374

Freire, Pablo (1996). *Política y educación*. México: siglo XXI.

González Álvarez, Cristóbal (2003). "La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas", en *Lenguaje y textos*, Nº 21 (2003), págs. 115-128

Lledó, Emilio (2018). *Sobre la educación: la necesidad de la Literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid: Taurus.

Luri Medrano, Gregorio (2010). "En defensa de la lectura lenta", *Monitor educador*, (140), págs. 6-7

Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwin Press.

_____ (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. California, EE.UU.: Corwin Press.

Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Barcelona: La Muralla.

Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishin.

Remolina Caviedes, Juan Francisco (2013). "La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA", *Educação*, vol. 36, núm. 2, mayo-agosto (2013), págs. 223-231

Salinas, Pedro (1991). *Defensa del lenguaje*. Madrid: Real Academia Española.

Solé, Isabel (2012). "Competencia lectora y aprendizaje", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 59 (2012), págs. 43-61

Todorov, Tzvetan (1981). *Mikail Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi des escrit du cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil.

Vich, Víctor (2018). *Poetas peruanos del siglo XX. Lecturas críticas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

3.

EL JUEGO ARTÍSTICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR⁶.

Un dispositivo para la formación integral

Andrea Porello

Magister en Psicología Clínica. Lic. y Prof. en Psicopedagogía.

Doctorado en Educación. Universidad Católica de Córdoba.

porelloandrea@hotmail.com

Garabatos 9065, B° Las Delicias, Córdoba, Argentina

Palabras clave: aprendizaje, arte, juego educativo, desarrollo del niño

Resumen

La complejidad del contexto educativo (Guyot, 2016) genera una gran demanda de propuestas eficaces que contribuyan al desarrollo integral de niños y niñas, con el objetivo de favorecer el aprendizaje, la convivencia y el sentido de ciudadanía responsable. La

⁶ Esta ponencia forma parte de la Tesis Doctoral desarrollada en el marco del Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. Título: "El juego cooperativo y artístico en la infancia y su relación con lo subjetivo, lo socioemocional y lo cognitivo".

escuela requiere de investigaciones que permitan avanzar hacia la calidad educativa, tendiente a proporcionar una formación integral (Ley de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación de Córdoba N° 9.870).

Con este propósito y a partir de un concepto de educación como transformación (Niremberg, 2013), se diseñó, con una metodología cualitativa, un dispositivo basado en el juego artístico (Zerbino, 2007) y se elaboraron recursos pedagógicos que buscan favorecer las condiciones necesarias para una experiencia integral, con base en antecedentes que posicionan al juego creativo y cooperativo como una vía eficiente para lograr dicha experiencia (Winnicott, 1996; Vigotsky, 2003; Garaigordobil, 2005).

El dispositivo está articulado con una exposición de arte y cada niño dispuso de una bitácora para producir y conservar sus trabajos. Con propuestas individuales y grupales, se buscó ofrecerles oportunidades para que pudieran tomar conciencia tanto de las diferencias en la percepción subjetiva, como de los desafíos que supone aprender a trabajar en grupo de manera respetuosa. Además, se diseñaron y utilizaron variados instrumentos para analizar y evaluar las repercusiones subjetivas de la propuesta y en las diferentes dimensiones del desarrollo integral.

Introducción

En la actualidad, existe una importante demanda desde las escuelas de propuestas eficaces que no solo fomenten el éxito académico, sino también que contribuyan al desarrollo integral del niño y la niña, con el objetivo de favorecer la salud en el aprendizaje, la convivencia y el sentido de ciudadanía responsable. Especialmente, requieren intervenciones que permitan al docente comprender, prevenir e intervenir ante flagelos que afectan a las instituciones educativas de manera cotidiana, tales como el

bullying, los problemas de aprendizaje, la desmotivación y la deserción escolar, entre otros.

En este contexto, la escuela necesita generar un espacio destinado a reflexionar sobre el aprender a aprender y su complejidad. No obstante, como señala Williams de Fox (2014), Argentina cuenta con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, cuyos principios, derechos y garantías buscan ofrecer una educación integral y de calidad, donde no se enfatiza solo el aprendizaje escolar y académico, sino que queda claramente establecida la necesidad de que la escuela se ocupe y se preocupe por el desarrollo de todos los aspectos de la persona, como ser individual y social, en comunidad con otros. A nivel provincial, se refuerza este sentido con la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870, que define la calidad educativa como aquella que impulsa una formación integral.

A los efectos de este trabajo, consideraremos el concepto de formación integral tal y como lo expresa Bambozzi (2005):

El mejoramiento es integral si promueve en la persona el desarrollo de la libertad, es decir, de la capacidad de optar, de responsabilizarse de su existencia; el desarrollo de la razón, de la capacidad de discernir entre ideas de mejoramiento e ideas de deshumanización; y el desarrollo del lenguaje como desarrollo de la capacidad de comunicación de ideas y de generación de ámbitos (p.15)

Si bien desde el Ministerio se gestionan espacios de discusión y materiales de formación para promover el aprendizaje social y emocional en las escuelas y se han llevado a cabo algunas experiencias positivas con este abordaje, estas tienen una característica en común: son esporádicas y plantean objetivos a corto plazo. Cuando se pregunta a los docentes por qué no continúan aplicando dichas propuestas, ellos señalan

que se debe a que no están establecidas desde el currículum oficial con un espacio específico y que es preciso dar prioridad a los contenidos curriculares de otras áreas disciplinares (Porello, 2012). Esta situación alerta sobre la importancia de llevar adelante investigaciones que contribuyan a la transformación educativa en dicho sentido. La complejidad, lo integral como horizonte es lo que permitirá superar una visión reducida y oscilante de diferentes binomios: cognitivo/afectivo, proceso/producto, docente/alumno o enseñanza/aprendizaje entre otros, que reflejan el antiguo paradigma positivista con el cual se estructuró la escuela y que aún persiste en el ámbito escolar.

Este trabajo forma parte de una investigación exploratoria acerca de la creatividad y el juego artístico como estrategia de prevención e intervención en los problemas de aprendizaje en la infancia, llamada "Obra de Arte Busca Espectador" (2004-2008), que contó con el apoyo de diferentes secretarías de cultura de la Provincia de Córdoba. Dicha investigación consistió en un programa de intervención que tenía como objetivo democratizar los bienes culturales a través de su presencia en las escuelas con exposiciones de arte y con espacios para la reflexión con los docentes acerca del lugar del juego, la palabra y la creatividad en las aulas. Los resultados fueron muy significativos para las escuelas que participaron (Porello, 2008).

De esas experiencias y de la investigación en grupos terapéuticos surge, en el marco de la Maestría en Psicología Clínica de la Universidad Siglo 21 de la ciudad de Córdoba, una nueva etapa de investigación en la que se evaluó la eficacia de un programa para el desarrollo de la creatividad en la infancia basado en el juego artístico en niños de 8-10 años (Porello, 2012). Los resultados confirmaron que el programa estimularía un incremento de la creatividad. Pero del análisis cualitativo de los recursos de evaluación utilizados con docentes y niños/niñas que participaron en la aplicación del

programa, se desprende que el mayor impacto percibido se produjo en las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas que participaron.

El presente trabajo continúa una de las líneas de investigación planteadas, que tiene como objetivo general comprender la potencia del juego artístico como experiencia educativa subjetivante e integral, que propicia visibilizar cómo la subjetividad se entrama y promueve el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas en relación con la cultura, los otros y en un contexto situado. Como objetivo extrínseco a la investigación, se busca generar un dispositivo educativo para que pueda ser incluido dentro del currículo escolar de la Educación General Básica.

Referentes conceptuales. *El juego artístico como experiencia subjetivante*

Desde distintos marcos epistemológicos (Piaget, Vygotski, Freud, Winnicott o Wallon, entre otros), se considera el juego como la pieza fundamental en el desarrollo integral del niño y constituye la actividad por excelencia de la infancia, indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de forma relevante al despliegue de las capacidades cognitivas, afectivo-emocionales y sociales del niño. En especial, se considera el juego como condición necesaria para la aparición y el desarrollo de la creatividad.

Los resultados positivos que se desprenden de la puesta en práctica del programa de intervención basado en el juego artístico, en lo que se refiere al desarrollo de la creatividad en los niños que participaron (Porello, 2012) son coherentes con los obtenidos en la investigación desarrollada por Maite Garaigordobil (1995, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009), antecedente del presente trabajo. En este sentido, se puede decir que lo fundamental de la relación que se establece entre el juego artístico y la creatividad es el

tipo de “experiencia que suscita”, ya que supone una implicación vital, una experiencia de intimidad con lo que se realiza, al generar un sentido. Es una experiencia de integración que subjetiva en la medida que suscita trabajos de autoría. Se trata de un encuentro tras el cual los sujetos que participan no quedan indiferentes. Una experiencia singular, única e irrepetible. Una experiencia de intimidad que supone o se alcanza, en palabras de Ricardo Rodulfo (2008):

En el vínculo intersubjetivo –y se alcanza después de todo un largo trabajo de entonamiento, de encuentros y desencuentros es relativo al experimentar ese otro en tanto otro, no a su reducción-transformación en objeto. Implica también gozar de esa comunión con lo que no es *self*, implica la paradoja de fusionarse en la diferencia, sin perder el hilo de una diferencia que no me opone al otro, pues no se gobierna con los parámetros de una lógica de disyunciones exclusivas. (p. 196)

Una experiencia de encuentro, una experiencia que convoca y transforma porque se está ahí, es sujeto necesario para que el juego pueda ser desplegado. Es estar ahí cuando se convoca al sujeto como espectador, el cual completa el sentido de la obra, en tanto que la obra interpela, para su comprensión, su marco de referencia y la historia cultural y subjetiva de cada uno.

Estas experiencias son subjetivantes en la medida que alguien escucha atentamente lo que otro imagina que está sucediendo en esa obra y puede distinguir a partir de qué cosas de las que ve le llevan a imaginar eso que dice.

Es estar ahí en plena construcción subjetiva, porque jugar a crear de la manera más original posibilita una actividad que requiere de la integración sensorial, cognitiva y emocional, lo que permite al sujeto sorprenderse de eso que ha creado. Es estar ahí, siendo parte de un grupo, en la medida que “eso” que aporta y le aportan los otros es

tomado como válido. Abierto a ser influenciado por otros, descentrado, consiste en un estar ahí, creando, como resultado de una toma de posición como sujeto consciente de esta posibilidad propia y de los otros.

Ese encuentro entre el niño/niña-espectador, la obra, la vida del artista (mediante los datos que le aporta quien coordina el juego) y los otros supone la desaceleración y se convierte en un espacio de diálogo, de un reconocimiento de uno y del otro, en tanto iguales y diferentes. Ese encuentro que supone “un espacio en blanco” (espacio potencial, no vacío) que invita al niño/niña a construir nuevos significados acerca del mundo que habita, de la mano de otros (artista, pares, coordinador) y lo enfrenta a su propia capacidad creativa, de la cual todos disponen, pero que es necesario tomar la decisión de hacerla propia.

Estos juegos han sido diseñados para propiciar el trabajo cooperativo. En ellos se busca convocar al diálogo y la reflexión a partir de los mandalas creados. En este ejercicio de cooperación el niño se fortalece, se individualiza aprendiendo a distinguir el respeto por lo propio y por lo del otro. Aprende a reconocer las conductas que favorecen el lazo social: compartir, cooperar, ayudar, así como aquellas que no promueven la convivencia, como la agresión, la burla o la indiferencia, lo que repercute en su autoestima y en el lazo social generado. Dichos juegos promueven la alegría de jugar con otros, el valor tanto del silencio como de la palabra y una formación ética basada en el respeto mutuo. Por todo lo anterior, se considera el juego artístico una potente oportunidad para el desarrollo de la creatividad humanizante en la infancia.

“Mandalas, arte para la paz”

“Mandalas, arte para la paz” (Porello, 2019) es un dispositivo educativo que busca favorecer el despliegue de la subjetividad de manera integrada a las capacidades socioemocionales y cognitivas del niño/niña para una formación integral. Esta propuesta está concebida como un espacio con una función de desarrollo y, al mismo tiempo, preventivo. Brinda un espacio suplementario (Rodulfo, 2008) a través del cual proporcionar nuevas experiencias que ofrezcan al niño o niña un prototipo saludable de vinculación con la cultura, con los otros y con su propia capacidad creativa.

Cada uno de los talleres planteados constituyen nuevos espacios transicionales que ofrecen una trama dada por las constantes que estructuran el programa y los criterios de intervención, un *holding* (Winnicott, 1996) donde niños y niñas, de la mano del terapeuta, puedan apropiarse de un juego artístico, los mandalas, para desplegar su capacidad ficcional y complejizar su capacidad de simbolización y de lazo social. El participante deberá llevar a cabo una conquista gradual de los medios que le permita idear, proyectar y llevar adelante su mundo. La intención es que se sirva del mandala como marco de su creación y comunicación del propio universo, con el aporte del educador, de suplementos mediatizados por su experiencia (historia personal, conocimientos, emociones, competencias) y por su amor al arte (Porello, 2019).

Este dispositivo está inspirado en la tradición de los mandalas, de la mano de la artista Agó Páez Vilaró. Su obra es parte de mencionada herramienta terapéutica, porque partir de un encuentro lúdico con un producto cultural determinado, concreto es fundamental en el trabajo con niños. La referencia a la autora busca inspirar y permite contextualizar la creación de la obra, descubrir los caminos creativos que la artista ha transitado, el aporte de sus maestros y las influencias recibidas. Los mandalas, en esta propuesta, están presentados como un juego artístico que ofrece un soporte-espacio

proyectivo y constructivo a través del cual se propicia la emergencia de huellas, marcas y trazos que se convierten en diversos registros de autoría.

La obra y vida de la artista son entendidas como suplementos, recursos ficcionales y materiales disponibles para ponerse en juego en las diferentes sesiones del programa. Aportes simbólicos-culturales-ficcionales que amplían el marco de referencia del niño o niña como fuentes de identificación, que condicionan la riqueza de su imaginación. Este aporte de “suplementos” propiciará el despliegue de factores emocionales, sociales e intelectuales como la capacidad de simbolización y la creatividad (verbal, gráfica, constructiva y dramática). También facilitará al educador indicadores que le permitan registrar u observar el grado de apropiación-transformación de estos materiales (datos, recursos, procedimientos y reglas de creación) en cada niño o niña.

Apropiarse de un producto cultural, de un juego, de un conocimiento, de ciertos materiales, de un modo de vivir o de crear supone una inspiración o identificación que conmueve y promueve una búsqueda subjetiva que le otorga un sentido propio. Esto implica un proceso creativo en el cual el sujeto puede ligarlo a sus ideas, recuerdos; establecer una asociación y combinarlo con la propia experiencia y a partir de ello, distinguir lo nuevo que le sorprende o le aporta.

Con esta propuesta se busca favorecer el encuentro con los otros y la cultura, y específicamente con el universo artístico, desde una dimensión lúdica y cooperativa, para que cada sujeto confíe en su capacidad de pensar, hacer y crear, al mismo tiempo que reconoce en los otros las mismas capacidades. Esta confianza es condición para la salud en el aprender, porque permite al sujeto disponer y combinar sus diferentes experiencias, conocimientos y habilidades para responder creativamente a una situación o desafío que

lo interpela. Salir a buscar en los otros y en la cultura nuevos conocimientos le permitirá complejizar y desplegar sus ideas o proyectos.

El dispositivo está articulado con una exposición de arte de la artista Agó Páez Vilaró, quien ofrece su obra para que pueda ser utilizada en contextos escolares. A partir de esta, se diseñaron diferentes recursos didácticos para su abordaje (video de la artista, set de tarjetas para aprender sobre la psicología del color, series de obras para imprimir y generar la exposición en la sala, tarjetas con la iconografía de la artista, tarjetas de emociones, entre otras). Además, se diseñó una bitácora para que cada niño pueda producir y conservar los trabajos que surgen de las diferentes dinámicas de juego que conforman los talleres. Con propuestas individuales y grupales, se buscó ofrecerles oportunidades para tomar conciencia de las diferencias tanto en la percepción subjetiva, como en los desafíos que supone aprender a trabajar en grupo de manera respetuosa. Se diseñaron y utilizaron diferentes instrumentos para analizar y evaluar la propuesta en las diferentes dimensiones del desarrollo integral.

El dispositivo está estructurado en 12 talleres de juego de 90 minutos semanales, para llevar a cabo a lo largo de un trimestre escolar. Cada sesión está estructurada en dos o tres actividades artísticas-lúdicas y sus debates correspondientes. Estas sesiones se realizaron en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, un salón de usos múltiples de la escuela. Las sesiones se organizaron siempre con el mismo procedimiento: fase de apertura, fase de desarrollo y fase de cierre.

Objetivos de las actividades del programa.

Las actividades del programa de intervención tienen tres grandes objetivos:

En primer lugar, fomentar el desarrollo de las capacidades cognitivas: la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática en indicadores como fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar categorías), originalidad (novedad), elaboración (detalle), conectividad (integrar elementos simples significativos mayores), fantasía (alejamiento de la realidad), la atención, la memoria, el pensamiento asociativo, la capacidad de simbolización y el razonamiento lógico verbal y no verbal.

En segundo lugar, el programa pretende potenciar el desarrollo socio-emocional, estimulando: 1) procesos de comunicación dentro del grupo: exposición, escucha, diálogo, negociación, toma de decisiones por consenso, entre otros; 2) un aumento de conductas facilitadoras de la socialización (conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), así como una disminución de conductas perturbadoras (agresividad- terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad y timidez); 3) el desarrollo de normas sociales implícitas en las instrucciones de juego (estructura cooperativa, turnos, roles.) y la promoción de valores (diálogo, tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad); 4) el desarrollo emocional, favoreciendo la identificación de emociones variadas y la expresión de emociones a través de la palabra, el dibujo o la dramatización; 5) la comprensión de las diversas causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas, el afrontamiento o resolución de emociones negativas y el desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos; y 6) la mejora del auto concepto –autoestima, así como la generación de sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo.

Y el tercero es favorecer el despliegue de la subjetividad como la dimensión que integra y a la vez redimensiona las capacidades socio-emocionales y cognitivas del niño

o niña, en la medida que encarna y sitúa su singularidad, y deja evidencias en las diferentes producciones artísticas lúdicas realizadas.

Principios organizadores de la experiencia artística lúdica.

Este dispositivo tiene tres principios organizadores de la experiencia artística-lúdica que propone: descubrir, desplegar y crear. Dichos principios conviven de manera simultánea según aquello en lo que el docente –mediante las consignas previstas o sus intervenciones– ponga énfasis o haga foco.

Descubrir el mundo, las ficciones tiene que ver con cómo el docente entiende la cultura, que desde esta propuesta se concibe como un constructo en permanente redefinición y disponible para ser transformado por cada uno. Implica una posición ética por parte del educador de transmitir aquello que considera válido. Por eso, será el primero en atravesar la experiencia.

Desplegar potencialidades está en relación con el rol del educador cuando propone experiencias con sentido y con el hacer propiamente dicho, es decir, con juegos placenteros que tienen objetivos específicos en los que se pueden discriminar modos de desplegar tanto habilidades como capacidades cognitivas, afectivas, sociales.

Crear mandalas, dibujos, narraciones, construcciones, opiniones, interpretaciones, reflexiones, dramatizaciones supone propiciar producciones simbólicas cada vez más complejas en instancias individuales y grupales. Requiere un docente atento a suscitar, con las consignas, el despliegue del proceso creativo en el cual las obras del artista son entendidas como imaginación cristalizada (Vigotsky, 2003), disponibles para ser disociadas (disociación en el sentido de romper la relación natural de los elementos en la cual fueron percibidos) y usadas al servicio del juego; para ser asociadas (asociación

como la unión de elementos disociados y transformados, es el segundo paso en la composición de los procesos de imaginación) y re combinadas por cada niño o niña (combinación de distintas imágenes, su organización en un sistema. Este círculo se completa cuando la imaginación se materializa en imágenes exteriores, llegando a la etapa final del proceso: la cristalización) y así crear sus propios mandalas.

Cada mandala (una ficción cristalizada) será una construcción que pasará a influir nuevamente, primero en el niño o niña que lo ha creado y después en el grupo con quien comparte su obra. Este escenario desencadena, así, un nuevo proceso creativo, que siempre es dinámico y abierto y tiene sus reglas especiales: nadie pierde ni gana, el desafío es crear un mandala muy original.

Metodología, su justificación y avances de resultados

Con este propósito y a partir de un concepto de educación como transformación (Niremberg, 2013), se diseñó un dispositivo (Zerbino, 2007) denominado “Mandalas, arte para la paz”, con recursos pedagógicos que buscan favorecer las condiciones necesarias para una experiencia educativa subjetivante, con base en antecedentes que posicionan el juego creativo y cooperativo como una vía eficiente para llevarla a cabo (Winnicott, 1996; Vigotsky, 2003; Garaigordobil, 2005; Rodulfo, 2008; Calmels, 2019; Scauso, 2017). Se utilizó una metodología cualitativa en una investigación-acción, con triangulación de los datos obtenidos de diferentes fuentes: padres, docentes y alumnos (cuantitativos y cualitativos).

La población se conformó con los niños de 6-8 años que cursan segundo grado de una escuela privada de una localidad de la Provincia de Córdoba en el año 2019. La selección del grupo que llevó adelante la experiencia se determinó de manera aleatoria.

El grupo de control lo constituyó la otra sección (en espera). Si bien ningún grupo puede compararse con otro, el sentido de esto fue contar con alguna referencia. En esta propuesta se incluyeron a todos los niños que presentan dificultades en su crecimiento y concurren con maestra integradora a la jornada escolar.

La invitación a participar en la investigación se efectuó a través de una reunión informativa dirigida a los padres y de un consentimiento informado. Se pudo disponer de la infraestructura general del colegio y una gran disposición de directivos y familias para la participación en esta investigación. Además, para llevar adelante la coordinación y ejecución de la propuesta con docentes, se contó con alta motivación y creatividad, actitudes consideradas como factores fundamentales para que sea una experiencia exitosa, tal como lo plantea (Perez Lindo, 2010).

Para evaluar la eficacia del dispositivo, se realizó una evaluación diagnóstica antes de su implementación y al finalizar la intervención.

En concreto, se evaluaron: 1) diversas conductas sociales con los pares en el contexto escolar y familiar: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía–retraimiento, ansiedad-timidez, adaptación social global. 2) La imagen de los compañeros del grupo, su consideración como compañeros de juego. 3) Las estrategias cognitivas disponibles para resolver situaciones sociales. 4) La capacidad de cooperación grupal. 5) El autoconcepto. 6) La estabilidad emocional. 7) La creatividad. 8) La inteligencia. 9) El esquema corporal.

Para dicha evaluación se utilizaron los siguientes test, que miden las variables de desarrollo:

- Dimensión social: mediante BAS 1 y 2.
- Batería de socialización (Silva y Martorell, 1983).

- CS. Cuestionario Sociométrico (Moreno, 1996).
- EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social (Díaz y Aguado Jalón, 1985).
- CG. Dimensión Emocional
- E.A. -Escala de Autoconcepto- (Garaigordobil Landazabal, 1999) y DFH.
- El test del dibujo de la figura humana de Koppitz (1976).
- Dimensión Cognitiva: Aplicación EPC (Escala de Personalidad Creadora. (Garaigordobil Landazabal, 2005).
- PIC. Prueba de Imaginación Creativa (Artola González et al., 2012).
- Test de Raven (Raven, 1963).
- TEC -Test Esquema Corporal (Garaigordobil Landazabal, 2005).

Para analizar los resultados de la evaluación de las capacidades socioemocionales y cognitivas se llevó adelante un modelo lineal general, con el objetivo de evaluar el cambio producido por el programa de intervención en las categorías estudiadas. Para dicho análisis se utilizó el programa estadístico R, en entorno Deducer.

A continuación, se realizó un análisis cualitativo de las categorías, mediante la articulación de los datos cuantitativos con los datos cualitativos que se obtuvieron mediante técnicas observacionales. Las herramientas utilizadas fueron las siguientes:

- La elaboración sistemática de un diario de sesiones (Garaigordobil Landazabal, 2005) en el cual el educador describe lo que sucede en el transcurso de las mismas y al que se adjuntan los productos de las actividades realizadas por los miembros del grupo.
- La evaluación sistemática de las sesiones con el cuestionario de evaluación de la sesión de juego (Garaigordobil Landazabal, 2005).

- La bitácora personal de las actividades realizadas por cada niño o niña.
- Fotografías de lo producido en parejas o en grupo.
- Entrevistas en profundidad con la directora y los docentes coordinadores de la experiencia, tanto antes de la intervención, como durante y pos intervención.
- Autobiografía docente.
- *Focus group*.

En este momento, se está en la fase de reflexión, interpretación de los resultados y replanificación, porque, para transformar una realidad, no basta con describirla. De ahí la importancia de reflexionar sobre el plan de acción seguido, el proceso y las acciones realizadas. Se compara lo que se pretendía al inicio y lo que se pudo realizar, es decir, los logros obtenidos y de todo ello se obtienen conclusiones, que aún son parciales.

Con respecto a los resultados, se puede decir que las repercusiones subjetivas de los niños o niñas y docentes que participaron en la experiencia señalan que la fortaleza de estos dispositivos radica en el disfrute de moverse con libertad, la presencia de la música, de una exposición de arte, el lenguaje color, las dramatizaciones, los tiempos para debatir sentados en ronda y el rol activo del docente facilitador que logra el involucramiento de todos los estudiantes. Todo ello permitió que cada uno confíe y disponga de su propia experiencia para desplegar su proceso de aprendizaje creativo, donde cada desafío lúdico facilitó poner en evidencia las diferencias como lo esperable en cada producción artística y el enriquecimiento personal que supone la complementariedad de aprender con otros.

Conclusiones

En estos tiempos en los que urge una transformación de la escuela, tenemos la oportunidad de darle al arte y al juego el lugar central que merece, en la medida que entendamos a la educación en su filiación con la cultura, lo que supone la repetición y, a la vez, la animación a la diferencia. El aprendizaje es subjetivante si lo nuevo aprendido se puede ligar a la propia experiencia y se mantiene disponible, y se necesita flexibilidad para combinarlo. Es necesario que se comprenda que un aprendizaje para la vida es un aprendizaje creativo, el cual requiere del conocimiento memorístico y del desarrollo de habilidades y capacidades entramadas con el deseo del sujeto, que siempre está en relación con otros. La escuela podrá valerse de este dispositivo para propiciar un tipo de encuentro donde ningún participante quede indiferente, porque el juego artístico es un espacio sanador donde la libertad, asociada a la creatividad, el deseo y la autoría se conjugan y ponen en escena los malestares, las angustias, los miedos, pero también los sueños, los deseos y la ilusión que anidan en la subjetividad de cada niño.

Bibliografía

Garaigordobil Landazábal, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid, España: Pirámide.

Garaigordobil Landazábal, M. (2005). *Programa juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid, España: Pirámide.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014). Conceptos clave. En *Serie Mejora de aprendizajes de Lengua, Matemáticas y Ciencias. Una propuesta a partir del desarrollo de capacidades fundamentales*. Colección Prioridades Pedagógicas. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf> 10/07/2009.

Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos* 9, 11-26.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006. Recuperado 10/07/2019 de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.

Ley provincial de Educación N° 9.870. Córdoba, Argentina, 15 de diciembre de 2010. Recuperado 10/07/2019 de <http://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>

Niremburg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas_ Planes_ Programas_ Proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Porello, A. (2019). *Jugar, aprender y sanar. Los mandalas como recurso educativo y terapéutico en la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugares.

Rodolfo, M. (1993). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana de su cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires, Argentina: Nuestra América.

Winnicott, D. (1996). *Realidad y Juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Zerbino, M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. Disponible en www.porlainclusion.educ.ar

4.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN MATEMÁTICAS EN ESCUELAS RURALES DESPUÉS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE

Yessica Yolima Zorro Suárez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia

sholimita@hotmail.com

Resumen

En el contexto de la educación colombiana, específicamente en las escuelas rurales, nace la figura del docente multigrado, quien por sus condiciones laborales (de espacio y población) requiere un continuo proceso de formación que fortalezca y amplíe la perspectiva que tiene de su práctica. De este modo nace la necesidad de analizar de manera estructurada la práctica pedagógica dentro del aula de matemáticas en este contexto, determinando aprendizajes de los docentes a partir de la (re)significación de sus prácticas después de participar en un programa de formación docente. Este análisis se realiza a partir de tres momentos: el antes, el durante y el después de una clase. El estudio en curso se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica en el sentido de estudiar la realidad de la práctica pedagógica en el aula multigrado de forma natural, lo que involucra las interacciones, procesos y estrategias utilizados por los docentes.

Palabras clave: Práctica pedagógica, formación docente, (re)significación

Abstract

In the context of Colombian education, specifically in rural schools, the figure of the multigrade teacher is born, who due to his working conditions (of space and population) requires a continuous training process that strengthens and broadens his perspective of his practice. Thus, the need arises to analyze in a structured way the pedagogical practice within the mathematics classroom in this context, determining teacher's learning from the (re) significance of their practices after participating in a teacher training program. This analysis is made from three moments: before, during and after a class. The study underway is framed within a qualitative approach, from a phenomenological perspective in the sense of studying the reality of teaching practice in the multigrade classroom in a natural way, which involves the interactions, processes and strategies used by teachers.

Key words: Pedagogical practice, teacher training, (re) significance

Acercamiento a la problemática

La naturaleza dinámica y cambiante de los contextos educativos ha generado que las instituciones adopten diversos enfoques o modelos que se adapten al espacio cultural en el que se desarrollan y donde los docentes toman parte sustancial. Según Hopcroft (2011), el papel que tienen los profesores en la educación, resulta ser el más importante al considerarlos como la base de una sociedad más desarrollada y productiva; son ellos los llamados a crear y diseñar las estrategias que forman los verdaderos líderes (como se cita en Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2011). A raíz de esto, reflexionar sobre el cómo, el para qué y por qué enseña un docente, se convierte en una tarea que caracteriza la práctica pedagógica, permitiéndole innovar, profundizar y transformar los procesos de enseñanza (Castro, Peley y Morillo, 2006), asociados a las creencias, concepciones, formación disciplinar y pedagógica (Jiménez y Gutiérrez 2017).

En el contexto de la educación colombiana, específicamente en la población rural, la práctica pedagógica actualmente se desarrolla en el contexto de aula multigrado a partir del modelo pedagógico de Escuela Nueva en donde un docente enseña diversas materias en dos o más grados simultáneamente. Según Vargas (2003) el aula multigrado se caracteriza por los altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, entre otros factores, que inciden en los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose en un ambiente más exigente para el docente dado que requiere una organización y un proceso de planeación más cuidadosa. Este tipo de contextos demandan al docente moldearse a la realidad de sus estudiantes, por lo que su constante formación y cualificación disciplinar y didáctica se hacen necesarias para un óptimo acompañamiento en el aprendizaje de los discentes. Desde el MEN (2011), se reconoce que el mejoramiento de la calidad de la educación implica coordinar acciones en la formación de los docentes y directivos, de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, que a su vez facilitarán la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, fomentando el desarrollo profesional de los educadores. En este sentido y bajo la heterogeneidad de condiciones socioculturales y disciplinares a las que se enfrenta un docente multigrado, se les ha otorgado la posibilidad de pertenecer a Programas de Formación Docente, cuyo propósito es fortalecer los procesos formativos de los profesores para mejorar la calidad de la educación abarcando las diferentes disciplinas.

La enseñanza de las matemáticas ha tomado importancia por sus innumerables aportes a la sociedad, demandando a quienes la orientan desde los primeros años escolares conocer la disciplina a profundidad, su didáctica, y permanecer en formación constante que ayude a quien ingresa a un aula de clase a desarrollarse de forma activa y crítica en su vida social. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO) (2014), la formación no debe interrumpirse una vez que los docentes empiezan a trabajar en las escuelas; considera que deben estar preparados para atender las necesidades de los estudiantes de medios sociales desfavorecidos,

incluidos los que asisten a escuelas que se encuentran en zonas remotas o tienen recursos escasos y alude a que la formación continuada debería aportarles ideas nuevas sobre la manera de apoyar a los estudiantes que tienen más dificultades de aprendizaje.

En respuesta al problema de la baja calidad educativa, medida a través del desempeño en pruebas estandarizadas, el Gobierno Nacional propuso un programa de formación docente al que accedieron profesores de básica primaria, priorizando a las instituciones con bajos desempeños y de difícil acceso para fortalecer la práctica pedagógica y la didáctica en esta área tomando como elementos de reflexión los momentos de planeación, ejecución y revisión de la clase de matemáticas. En este sentido, a partir del abordaje de diferentes estudios que se aproximan a la práctica pedagógica como lugar de análisis, se pretende retomar la propuesta de Jiménez y Gutiérrez (2017), de analizar la práctica pedagógica en el aula de matemáticas desde lo que se hace, examinando la manera de transformar y (re) significar las prácticas de algunos docentes que participaron del Programa de Formación. Así entonces se plantea la necesidad de responder a la pregunta ¿cómo materializar la transformación de la práctica pedagógica del docente multigrado? La respuesta a este interrogante permitirá determinar aprendizajes de los profesores en la transformación de sus prácticas. Este proceso se desarrollará en tres momentos: inicialmente se llevará a cabo la caracterización de la práctica pedagógica para el caso del docente de aula multigrado en la clase de matemáticas. Luego se proyectará la descripción de los componentes que materializan la transformación de la práctica pedagógica del docente multigrado para finalmente identificar elementos que muestren la transformación y (re) significación de la práctica pedagógica.

Trabajos afines a la investigación

En la última década se han desarrollado diferentes investigaciones en torno a la práctica pedagógica, que visibiliza realidades propias de las interacciones configuradas al interior del aula. De esta manera se contemplaron estudios relacionados con el análisis de

prácticas pedagógicas partiendo del contexto internacional, hasta llegar a los escenarios más próximos.

Una visión Internacional

En el caso del contexto internacional Enamorado (2012) con una investigación de enfoque cualitativo, a través de la implementación del método fenomenológico, tuvo como objetivo conocer las prácticas de los docentes en el ciclo I en las escuelas primarias del departamento de Ocotepeque (Honduras). Se evidenciaron, entre otros elementos, que un gran número de maestros participantes utilizan la guía y el cuaderno de trabajo propuestos por la Secretaria de Educación y están acorde con el currículo nacional básico. Se denota el uso de la técnica expositiva y la escasa creatividad en implementar estrategias innovadoras. Así mismo se demuestra el interés sobre la necesidad de capacitaciones y actualizaciones con el hecho de que todos los docentes participantes planifican su labor. El informe de investigación de Angulo, Cerdas y Ovares (2012) analizó las formas de interacción empleadas por docentes y estudiantes en el desarrollo de actividades cotidianas en el aula escolar rural. Este estudio cualitativo, que implementó técnicas como la observación no participante, el diario de campo, cuestionarios y entrevistas, permitió encontrar indicadores relevantes para reflexionar y continuar investigando sobre temáticas tales como: aspectos metodológicos, características del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la escuela rural, formas de organización de la clase, la invisibilidad de muchas labores docentes y la afectividad en las interacciones.

El trabajo de Block, Martinez, Mendoza y Ramirez (2013) se ocupó de indagar una modalidad de formación cuyo centro se ubicaba en la realización de experiencias en aula. Mediante la aplicación de situaciones didácticas los investigadores evidenciaron que la observación y el análisis de las prácticas de enseñanza pueden ser recursos valiosos para la formación docente.

El contexto nacional

Para el caso colombiano se puede citar el caso del trabajo de Flórez y Betancur (2015) se centró en identificar el movimiento de las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje de los docentes del área de matemáticas. A través de una metodología descriptiva con un estudio de corte hermenéutico, se notó la organización de los contenidos dentro del desarrollo de la clase, así como la interacción social docente-estudiante. De igual modo se concluye que el maestro ha superado el modelo tradicional, dando paso a prácticas pedagógicas de repetición, construcción, clasificación, autoconocimiento, programación y prácticas de la mayéutica relacionadas con los modelos didácticos de la enseñanza, entre ellos, el modelo por descubrimiento, el cambio conceptual y la investigación. En el documento de Pabón (2009), se analizaron las prácticas pedagógicas de tres docentes en el área de matemáticas, por medio de la observación y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, encontrando que los tres profesores planean sus clases de matemáticas teniendo en cuenta una visión integral de la asignatura, es decir, van más allá de la simple enseñanza de operaciones y fórmulas, sino que ven en ella un espacio formativo que apunta a muchas dimensiones del estudiante: cultural, social, intelectual, actitudinal, entre otras. Lo anterior coincide de manera intuitiva con las exigencias planteadas por los documentos emitidos por las entidades tanto gubernamentales como las instituciones dedicadas a la reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas.

Dentro de los estudios revisados es importante citar el de Guerra, Leguízamo y Rincón (2016). Este trabajo enmarcado dentro del enfoque hermenéutico, se interesó por describir la práctica docente a partir de los elementos encontrados en la enseñanza de las matemáticas. Se evidenció que a pesar de que los documentos oficiales muestran y direccionan el deber ser de la enseñanza, las prácticas se corresponden en gran parte a las ideas que ellos han construido a lo largo de su experiencia y que en algunos momentos se apartan de la normatividad establecida para revelar desde su labor lo que han podido hacer para transferir su saber. Es importante destacar a partir de esta investigación que a pesar de que los docentes a diario hacen algunas reflexiones acerca

de su práctica en el aula, basados en los recursos didácticos, hay un distanciamiento entre lo que se dice y lo que se hace. Se concluyó adicionalmente que la manera cómo los docentes investigados llevan a cabo en la actualidad su práctica se encuentra determinada por las vivencias propias respecto al aprendizaje de las matemáticas. El documento de Buitrago y Giraldo (2016), presenta los resultados de un trabajo de corte interpretativo que se enmarcó en un diseño de estudio de caso. Este tuvo como objetivo analizar la práctica docente en matemáticas al implementar una unidad didáctica basada en la metodología de la indagación que a su vez ofrece al maestro la posibilidad de transformar su práctica. Se evidencia además la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades matemáticas mediante el trabajo constante, interrelacionado con el contenido y su contextualización.

El caso de Boyacá

Aquí se cita la investigación de Jiménez, Limas y Alarcón (2016), que con un enfoque cualitativo y la aplicación de técnicas de observación participante y cuestionarios de pregunta abierta, trazó como objetivo conocer realidades escolares de prácticas pedagógicas matemáticas mediante vivencias de situaciones de aula. Los análisis planteados permitieron evidenciar que la práctica pedagógica-matemática se concibe como el conjunto de acciones que empiezan desde planear, organizar, preparar y desarrollar las clases. Además, se afirma que existe una influencia significativa del entorno escolar, puesto que los profesores de la institución observada se mueven e interactúan de acuerdo al contexto en el que encuentran. En una investigación realizada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Jiménez y Gutiérrez, 2017) se analizan los aspectos relacionados con las realidades de docentes de matemáticas en una institución de educación básica y media. Mediante el uso de la observación, entrevistas no estructuradas, y el diario de campo, este estudio cualitativo concluyó que la práctica pedagógica de los docentes participantes se basa en exponer los contenidos, manteniendo una postura mecanicista tradicional. De la misma manera se evidencia que las creencias y concepciones están asociadas a la forma como el docente aprendió las

matemáticas. Es importante destacar que, los docentes reconocieron la necesidad de reflexionar sobre su práctica.

Finalmente, en la investigación de Pineda (2014) se presentan las reflexiones de una investigación que se centró en estudiar la labor docente en escuelas rurales valiéndose de la metodología de historias de vida, que se enmarca en el enfoque cualitativo. A partir de esto se pudo concluir que el desempeño docente se encuentra mediado por el cumplimiento con la política pública educativa. Igualmente se evidenció que las características o condiciones propias de los maestros influyen de manera determinante en la consolidación de sus prácticas pedagógicas. Como elemento congruente se afirma que los maestros denotan una comprensión y apropiación de su contexto por lo cual sus prácticas, que son el producto de su formación y sus experiencias, se direccionan a dar respuesta a las características específicas de la escuela.

A partir de la revisión documental realizada emergen elementos claves que serán analizados y que contribuirán a la presente investigación desde otra perspectiva. Se estudia la práctica pedagógica desde el contexto, considerado como un espacio que debe ser conocido, comprendido y apropiado por los profesores, lo que concluirá en una práctica que responda a las características y necesidades de cada escuela. Así mismo, dichas prácticas concebidas como el producto de la formación y experiencias de los docentes, se analizarán desde las concepciones e ideas que ellos han construido a lo largo de su experiencia y que pueden o no ser congruentes con un currículo establecido. Por último, los análisis planteados permitirán evidenciar reflexiones docentes acerca de la práctica pedagógica-matemática que concluyen en acciones importantes como planear, organizar, preparar y desarrollar las clases. De este modo, los trabajos aquí mencionados en conjunto con la investigación propuesta, favorecen al fortalecimiento y renovación de los elementos relacionados con la práctica pedagógica en distintos contextos y niveles educativos,

Aspectos teóricos

En el escenario educativo actual surge la necesidad de emprender procesos investigativos que se ocupen de analizar la realidad construida en los diferentes contextos. Se reconoce una relación directa entre la práctica pedagógica, su reflexión y la formación docente, así entonces se hace relevante desde la investigación, generar la transformación de las prácticas sistemáticas a prácticas situadas en la reflexión que aporten al saber pedagógico y al sector educativo (Esquea-Gamero, 2017). Además, afirma que la práctica pedagógica se constituye como uno de los ejes de la formación docente según la legislación colombiana, hecho que convierte a las investigaciones sobre la práctica y los resultados de las mismas, en elementos de interés para entidades gubernamentales y privadas encargadas de estos procesos.

Es relevante señalar la necesidad de investigar la práctica educativa de los docentes en la medida en que se define como una actividad dinámica y reflexiva, que incluye las situaciones que resultan de la interacción entre maestro y alumnos. Según García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), la práctica no se limita a los procesos educativos desarrollados en el aula de clase, sino que también considera las intervenciones anteriores y posteriores a los mismos, lo que se convierte en insumo de gran valor en el desarrollo de procesos de indagación; a esto se suma el carácter experiencial de la profesión docente, en donde intervienen elementos culturales, académicos y políticos que permiten la construcción de saberes colectivos. (UNESCO, 2004). El escenario de la práctica pedagógica resulta ser un elemento fundamental que permite validar, comprobar y resignificar diferentes planteamientos en los que se sustenta la educación, además de ser un espacio de transformación del docente en la medida en que tiene la oportunidad de explorarse, sensibilizarse y observarse desde su quehacer cotidiano (Alzate, 2015) Consecuentemente con lo anterior, se hace ineludible reconocer que la práctica pedagógica se asume como actividad social sumergida en una red compleja de relaciones, vivencias y concepciones, alimentada de un conjunto de acciones

desarrolladas por sujetos que actúan influenciados por un sinnúmero de factores físicos, individuales, colectivos y contextuales, entre otros, hecho que la convierte en un fenómeno de estudio permanente (Esquea-Gamero, 2017)

Desde la perspectiva de la noción de formación, es importante señalar que se constituye en eje fundamental dentro de la pedagogía. Resulta pertinente entonces investigar los procesos de formación en la medida en que esta se encuentra asociada a la irrupción de nuevas formas de concebir el conocimiento (Díaz, 2006); de esta manera al estudiar la formación docente se asume como un proceso de aprendizaje profesional de carácter político-ideológico, que se encamina al desarrollo profesional, teniendo al docente como protagonista (Quintero y otros, 2018). Desde esta perspectiva, en palabras de Souto (2010) la formación emerge como un escenario de problemas, al no ser un objeto único, que no se puede separar de su contexto y que se enriquece en la multiplicidad y la diversidad.

Así entonces son múltiples los planteamientos que sugieren la necesidad de desarrollar procesos de investigación en torno a la reflexión sobre práctica pedagógica. Se retoma en este sentido la propuesta de Jiménez y Gutiérrez (2017) sobre la necesidad de analizar las prácticas a partir de la reflexión sobre lo que se hace, indagando sobre el cómo transformar esas realidades con el propósito de (re)significar las prácticas. En esta dirección Martínez (2017) señala que dicha reflexión resulta convirtiéndose en una postura política del docente, que materializa su compromiso de aportar a la calidad de la educación desde su contexto y desde su aula. De esta manera este tipo de pesquisas permiten, inicialmente, evidenciar la construcción de conocimiento que hace el docente desde y sobre su propia realidad, partiendo de una revisión crítica de la labor que desarrolla; y en un segundo momento, otorgan la oportunidad de visibilizar las acciones que buscan fortalecer o reorientar, según sea el caso, las prácticas pedagógicas.

A este respecto, retomando las ideas de Zavala (2002), se anota que el análisis de la práctica educativa debe concretarse por medio de los hechos que derivan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos, considerando, como se mencionó anteriormente, las intervenciones pedagógicas desarrolladas antes (planeación docente) y después (evaluación de los resultados) de los procesos interactivos en el aula. Por esta razón la presente investigación cobra vigencia a partir del principio según el cual el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla, fortalecerla y construir nuevos conocimientos. Desde este enfoque, la reflexión mencionada emerge como un elemento determinante en la medida en que es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia, de situaciones, de sí mismos y de sus concepciones acerca de la práctica pedagógica (Díaz, 2006). En este mismo sentido, el educador en su práctica diaria, aprende a indagar en su propio contexto, por lo que esta intencionalidad investigativa se traduce en una enseñanza más efectiva en la medida en que involucra la exploración como un proceso continuo de aprendizaje a partir de la experiencia, reconociendo que este no es un asunto individual y que requiere ser compartido con los demás actores educativos. (UNESCO, 2004)

En cuanto a la relevancia de las investigaciones que tienen como eje la reflexión de las prácticas como herramienta central en la formación docente, se plantea la pertinencia del análisis de las prácticas en cuanto a su singularidad (Souto, 2010). El compromiso de situar a la práctica pedagógica como lugar central de la formación docente plantea grandes desafíos, como el de abandonar la visión tradicional, fragmentada, academicista y las tensiones entre la práctica y la teoría mediante una relación dialéctica. Consecuentemente con los anteriores planteamientos, la formación de maestros en la actualidad requiere la comprensión e interpretación de la práctica pedagógica (Belgich, 2008). En palabras de (Imbernón, 2001) la consolidación y construcción del saber profesional educativo a través de la práctica se encuentra sustentado en el análisis, la reflexión y la intervención sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas, elementos que se sitúan en un contexto educativo determinado y particular. Así entonces se resalta la exigencia de desarrollar investigaciones que buscan convertir a la práctica

en un proceso enriquecedor de la formación docente, partiendo de la función social que les compete a los maestros que lo impulsa a vivir, entender y comprender sus prácticas. (UNESCO, 2004)

En el contexto de la educación colombiana, a partir del modelo pedagógico de Escuela Nueva para escuelas rurales, surge la figura del docente multigrado quien enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase entendida como aula multigrado; Según Vargas (2003) este tipo de aula presenta altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, difícil acceso e incluso bajos logros de aprendizaje, lo que permite concluir que el entorno multigrado se convierte en un ambiente de exigencia para el docente, debido a que a mayor diversidad de estudiantes se requiere una organización y planeación más cuidadosa.

Aspectos metodológicos

El estudio se enmarca dentro de un enfoque Cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica en el sentido de estudiar la realidad de la práctica en el aula multigrado de manera natural, indagando acerca de las interacciones, procesos y estrategias que utilizan los docentes en el aula. El estudio enmarcado en tres fases, se desarrollará con la participación de tres docentes de primaria cuyas características de contexto son similares: aulas multigrado, escuelas rurales, situación económica y sociocultural.

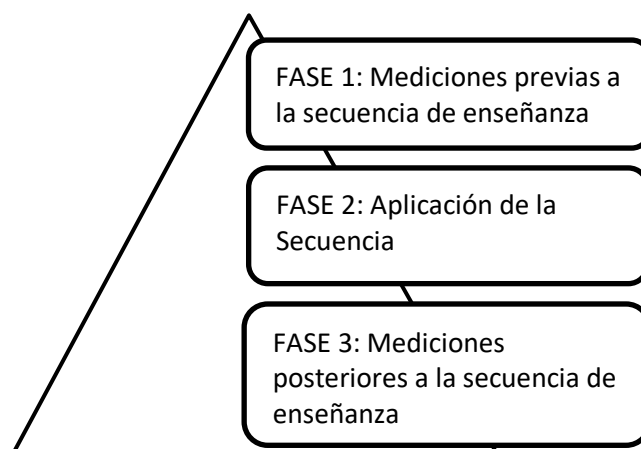


Figura 1: Elaboración propia. Fases tomadas de García-Cabrero, B. (2002).

Para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos se proponen tres etapas en donde se aplicarán técnicas de recolección (la observación participante, la entrevista semi-estructurada y el grupo focal). Además, se realizará un proceso de recolección de información sistemático y con un orden establecido que permitirá (en el proceso de análisis) crear conjeturas válidas y confiables.

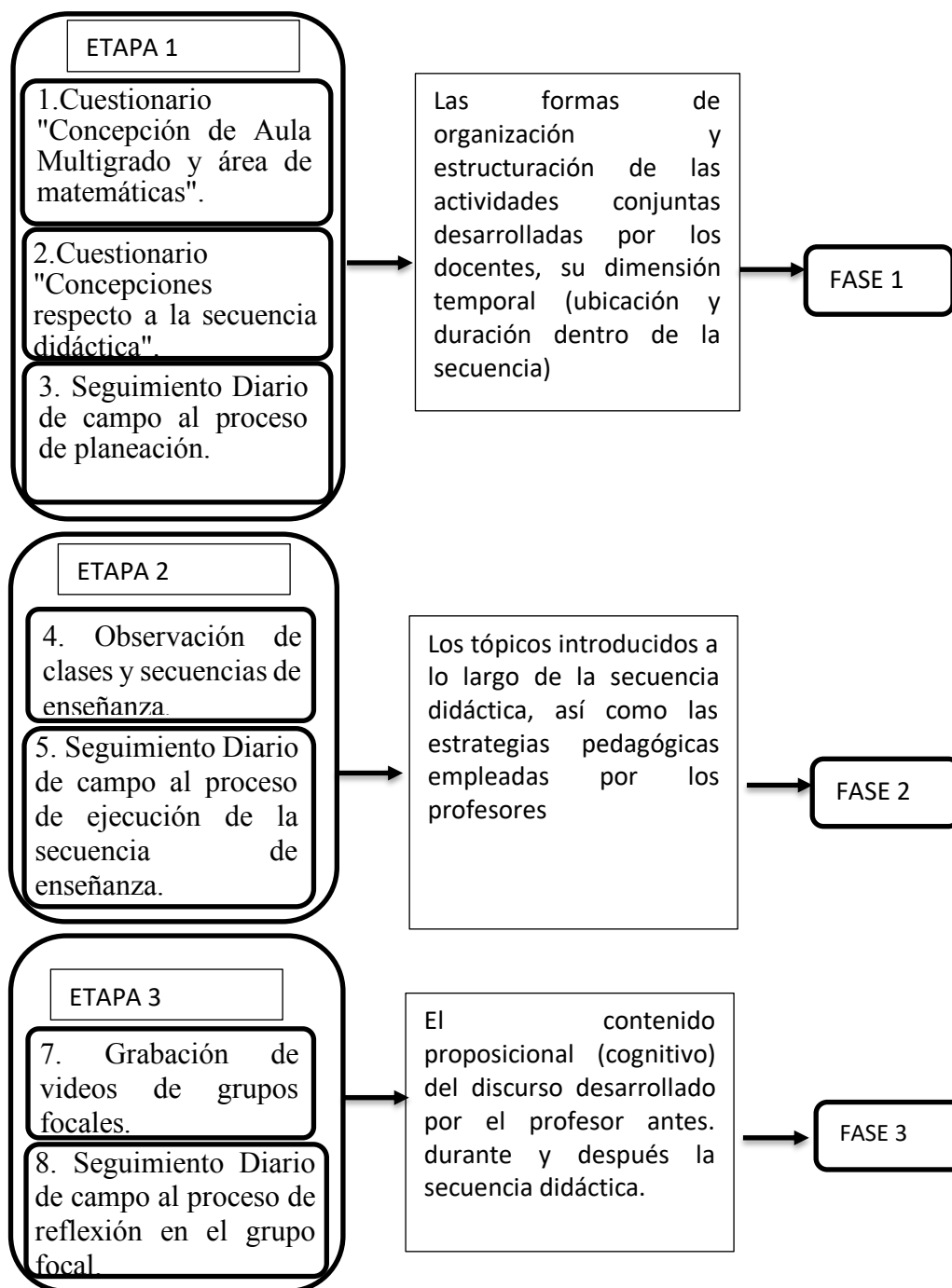


Figura 2: Etapas de la Investigación. Elaboración propia

Conclusiones

El estudio de la práctica pedagógica y la reflexión crítica y dinámica vista desde la perspectiva de los docentes, resulta ser un proceso permanente que encamina al encuentro de acciones que fortalecen, reorientan y transforman todo tipo de interacciones que surjan entre profesor y estudiante en el contexto escolar. Dicho contexto, confronta al docente a dejar de lado una postura tradicional, consolidada por vivencias y concepciones adquiridas a lo largo del tiempo y tomar el riesgo de construir nuevo conocimiento con fines sociales. Así, la indagación de su realidad lo sumerge en un proceso de formación continua que abarca diferentes intervenciones pedagógicas (planeación, ejecución y evaluación) que responde a sus necesidades y las de su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-17. doi: 10.15517/aie.v15i2.18962
- Angulo, L. Cerdas, Y. y Ovares S. (2012). El aula multigrado: espacio para la construcción de aprendizajes. En: *Congreso Internacional de Investigación Educativa IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Belgich, H. (2008). *Reflexiones sobre las prácticas docentes en los procesos de integración escolar*. Ciudad de México: Limusa S.A.
- Block, D., Martínez, P., Mendoza, T., Ramírez, M. (2013). La observación y el análisis de las prácticas de enseñar matemáticas como recursos para la formación continua de maestros de primaria. Reflexiones sobre una experiencia. *Educación Matemática*, 25(2), 31-59.

- Buitrago, E. y Giraldo, S. (2016). *Análisis de la práctica docente en matemáticas a partir de la implementación de una unidad didáctica en grado tercero*. Tesis de pregrado no publicada, Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- Enamorado, J. (2012). *Prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las matemáticas en el ciclo I en las escuelas primarias del departamento de Ocotepeque*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Pedagógica Nacional. Tegucigalpa, Honduras.
- Esquea-Gamero, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación - Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 171-180. Doi: 10.21676/23897856.2359.
- Flórez, L. y Betancur, M. (2015). *Prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en el colegio Eugenia Ravasco en los grados evaluados por el Icfes en las pruebas saber*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Católica de Manizalez. Manizalez, Colombia.
- García-Cabrero, B.(2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, Mexico.
- García-Cabrero, B., Loredó, E. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Número Especial), 1-15.

Guerra, L., Leguizamo, C. y Rincón, D. (2016). *La práctica docente en la enseñanza de las matemáticas: investigación narrativa a nueve docentes de tres instituciones educativas de Bogotá*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: C. Marcelo (Ed). *La función docente* (pp. 27-46). Madrid: Síntesis.

Jiménez, A. y Gutiérrez, A. (2017). *Educación matemática*, 29(3), 109-129. doi: 10.24844/em2903.04.

Jiménez, A. y Gutiérrez, A. (2017). Realidades escolares en las clases de matemáticas. *Educación Matemática*, 29(3), 09-129. doi:[10.24844/em2903.04](https://doi.org/10.24844/em2903.04).

Jiménez, A., Limas, L. y Alarcón J. (2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152.

Martínez, Y. (2017). *La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia. (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa. Guía para los actores involucrados*. Recuperado el día 25 de julio de 2018 de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *La verdadera importancia de los profesores*. Recuperado el día 25 de julio de 2018 de <https://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-272320.html>

Naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Recuperado el día 20 de julio de 2018 de unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Recuperado el día 20 de julio de 2018 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>

Pabón, L. (2009). *Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de Matemáticas de los grados 4º y 5º de primaria de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Pineda, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Quaestiones Disputatae*, 7(15), 33-50.

Quintero, J., Miranda, C. y Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-29. doi: 10.15517/aie.v18i2.33174

Souto, M. (2010). Elucidación Crítica sobre la Formación Docente. *Itinerarios Educativos*, 1(4), 83-92. doi: 10.14409/ie.v1i4.3927.

Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrado ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de las experiencias evaluativas del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Cuadernos de educación básica para todo. Santo Domingo: Editora de colores S.A.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

5.

MODELO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN VISUAL DE NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA

Dr.C; Ms.C; Profesora Titular. Esther Santiesteban Almaguer.

esantiestebana@udg.co.cu. Orcid.org/0000-0003-4021-628X

Ms.C; Profesora Auxiliar. Anislucis Montero Álvarez.

Universidad de Granma.

amoneroa@udg.co.cu . Orcid.org/0000-0002-8295-6617.

Resumen

La escuela especial tiene la responsabilidad de introducir métodos, procedimientos y alternativas para la educación familiar, que potencien la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía desde el ámbito familiar. La presente investigación tiene como objetivo ofrecer un modelo de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual a los niños con estrabismo y ambliopía, el que constituye el aporte fundamental. Para su desarrollo se emplean métodos teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, hermenéutico-dialéctico, análisis de documentos, modelación, sistémico-estructural-funcional; métodos empíricos: observación, encuesta, entrevista, prueba pedagógica, evaluación por talleres de socialización, estudio de casos y triangulación; y métodos y técnicas de la estadística descriptiva e inferencial, que permiten demostrar la pertinencia del modelo pedagógico y la efectividad de la estrategia para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Este constructo ofrece una respuesta concreta a la contradicción dialéctica entre el carácter general y el interactivo e integracionista en la orientación familiar; favorece la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, para contribuir a la solución del problema científico: Insuficiencias en el proceso de educación de las familias

de los niños con estrabismo y ambliopía, que limitan la estimulación de la percepción visual de estos niños.

Palabras Claves: Orientación Familiar; Estimulación Visual; Estrabismo; Ambliopía

Summary

The especial school has the responsibility to introduce methods, procedures and alternatives for the family education, that they increase the power of the stimulation of the visual perception of the children with squint and amblyopia from the family space. Present it investigation aims at offering **the children with squint and amblyopia a model of family orientation for the stimulation of the visual perception**, the one that constitutes the fundamental contribution. They use theoretic methods for his development: Analytical synthetic inductive deductive, hermeneutical dialectician, documentary analysis, modelation, systemic structural functional; Empiric methods: Observation, opinion poll, interview, pedagogic proof, evaluation for workshops of socialization, study of cases and triangulation; And methods and techniques of descriptive statistics and inferencial, that they allow demonstrating the pertinence of the pedagogic model and the effectiveness of the strategy for the stimulation of the visual perception of the children with squint and amblyopia. This construct offers a concrete answer to the dialectic contradiction between the general character and the interactive and integrationist in the family orientation; You favor the stimulation of the visual perception of the children with squint and amblyopia, in order to contribute to the solution of the scientific problem: Insufficiencies in the process of education of the families of the children with **squint and amblyopia**, that limit the stimulation of the visual perception of these children.

Key words: Family orientation; Visual stimulation; Squint; Amblyopia

Introducción

La familia tiene asignado desde etapas prehistóricas el papel de cuidar a sus hijos, esto implica proporcionarles bienes materiales y espirituales que satisfagan sus necesidades primordiales. El hogar es la primera escuela del niño, con los padres como primeros

educadores, por lo que es necesario que estos conozcan los principios que rigen el desarrollo infantil, para que puedan conducir de manera certera su educación.

Con el triunfo de la Revolución, la atención y educación a la familia constituye una prioridad del Estado. En el capítulo IV de la Constitución de la República de Cuba, artículo 35, se declara: “El Estado protege a la familia, la maternidad y el matrimonio”. A la vez, la Ley 1289 del Código de la Familia, en el artículo 85 enuncia los derechos y deberes de los padres en el cumplimiento de las funciones básicas: la alimentación, la atención a la salud, la educación y el desarrollo integral y armónico en correspondencia con las normas y principios de la sociedad. Lo anterior evidencia la protección y atención que brinda el estado cubano a la familia para que ofrezca una mejor educación a sus hijos.

En Cuba existen programas de orientación a la familia, entre los que se encuentran “Para la Vida” y “Educa a tu Hijo”, y otros de intervención comunitaria, como “las Escuelas de Padres” y las “Casas de Orientación a la Mujer y a la Familia”; no obstante, estos se han concebido desde una concepción de normalidad y no cubren suficientemente las demandas de la familia del niño con Necesidades Educativas Especiales. Por ello, sigue vigente la exigencia de perfeccionar el trabajo con la familia, para que pueda incidir desde una perspectiva más integral en la formación de sus hijos. En particular, es decisiva la orientación de la familia con miembros necesitados de educación especializada.

El tema de la familia es fuente de motivación para profesionales de la Psicología, la Sociología y la Pedagogía. A nivel internacional se destacan autores como: López, H. (2005), Carrillo, M. L. (2009), Murillo, E. (2009); en Cuba, Arés, P. (1990-2002), Castro, P. L. (2011), Videaux, S. (1999), García, A. (2001, 2011), Arias, G. (2002), Núñez, E. (2002) y Armas, A. (2009), cuyas investigaciones enfatizan en el papel de la familia para el desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes que en su desarrollo biopsicosocial son aparentemente normales; sin tener en cuenta el papel de las familias como mediadoras del proceso de estimulación cuando hay un hijo con necesidades educativas especiales.

En el estudio fáctico de la práctica pedagógica actual, desarrollado por la autora con la aplicación de instrumentos, se revela la necesidad de atender pedagógicamente este proceso, pues se constatan dificultades que demuestran insuficiencias en el proceso de educación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con

estrabismo y ambliopía, entre las que se encuentran: los padres priorizan la atención médica y la salud del niño, dejando a un lado elementos tan importantes como el desarrollo perceptivo visual de sus hijos; las vías y procedimientos que emplean los padres para la estimulación de la percepción visual a sus hijos no siempre son adecuadas; existe la tendencia a la sobreprotección, el acomodamiento a las particularidades del niño y la disminución de las exigencias para el desarrollo. En los niños se manifiestan insuficiencias relacionadas con: muestran deficiente reconocimiento de figuras y objetos en ilustraciones, fundamentalmente cuando no constituyen la imagen central; presentan dificultades en la distinción de la distancia y la dirección de los objetos al realizar la descripción de láminas, ilustraciones y materiales visuales. En los docentes se observa que existe inadecuada preparación de maestros y especialistas para orientar a las familias de los niños con estrabismo y ambliopía sobre elementos pedagógico-oftalmológicos y la orientación familiar por especialistas de la salud y personal docente se realiza de forma fragmentada.

El análisis realizado permite definir la contradicción en su manifestación externa, entre las insuficiencias que se presentan en el proceso de educación a las familias de los niños con estrabismo y ambliopía y las exigencias psicopedagógicas y sociales que requiere el proceso de estimulación de la percepción visual para lograr su desarrollo integral. Esta contradicción lleva a formular el siguiente problema científico: Insuficiencias en el proceso de educación de las familias de los niños con estrabismo y ambliopía, que limitan la estimulación de la percepción visual de estos niños.

En el contexto pedagógico, se destacan varios autores en las investigaciones relacionadas con la educación familiar de los niños con necesidades educativas especiales, como: Torres, M. (2003), Fernández, G. (2008), Álvarez, C. (2009), González, Y. (2009), Campo, I. C. (2012); sus aportes están relacionados con el estudio de las características, las funciones y las etapas por las que transitan las familias ante la llegada de un hijo con alguna discapacidad; se exponen experiencias en el diagnóstico e intervención con familias de niños con retraso mental, con autismo, con limitaciones físico-motoras y familias de niños sordos; sin embargo, es insuficientemente abordada por estos investigadores la fundamentación del papel de la familia como mediadora en la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Este estudio permite a la autora considerar como proceso donde se manifiesta el problema científico: el proceso de educación a las familias de los niños con estrabismo y ambliopía de la Educación Especial. Investigadores como: Castro, P. L. (2010), Padrón A. R. (2011), García, A. (2011), se han dedicado a investigar la orientación familiar desde el contexto pedagógico; sus aportes están relacionados con los fundamentos pedagógicos sobre los principios, los contenidos, las vías y procedimientos a utilizar para orientar a las familias con diferentes características y diversidad de funcionamiento familiar; sin embargo, es insuficientemente abordada por estos autores la fundamentación teórica del carácter interactivo e integracionista de la orientación familiar, donde las familias asuman un rol activo en la construcción de su propio conocimiento.

En investigaciones sobre la orientación a las familias de niños con necesidades educativas especiales se destacan autores como: Fernández, I. (2002), González, Y. (2009), Betancourt, E. (2011), que aportan manuales, modelos, estrategias y metodologías para orientar a las familias de niños con necesidades educativas especiales; los aportes resultan de gran valor para este trabajo. Sin embargo, es insuficientemente abordada la fundamentación del carácter interactivo e integracionista de la orientación a las familias de niños con estrabismo y ambliopía.

Los estudios de la orientación familiar desde la escuela para niños con estrabismo y ambliopía tienen sus especificidades; estas están dadas por las características del trastorno, su complejidad y naturaleza, las que derivan formas particulares de atención, ya que requieren de una estimulación de la percepción visual. Los estudios de las familias integradas por niños con estrabismo y ambliopía en Cuba son muy escasos. En la revisión bibliográfica realizada por la autora solo encuentra una: Álvarez, C. (2009), que aporta una concepción y una estrategia educativa para preparar a las familias de niños estrábicos entre dos y cuatro años de edad, atendidos por vía no institucional; sin embargo, es insuficientemente abordada por la autora la fundamentación del carácter interactivo e integracionista de la orientación a las familias para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Sobre el estrabismo y la ambliopía se han desarrollado varias investigaciones, tanto en el extranjero como en Cuba, las que tienen repercusión tanto en la Oftalmología como en la Pedagogía, y que logran un acercamiento al desarrollo favorable de esta temática.

Entre ellas se destacan las de Laria, C. (2006) en España, los investigadores centran sus estudios en las causas que originan estos diagnósticos, con un enfoque clínico. En Cuba se destacan: González, C. (1988), Martín, D. M. (2005), Rodríguez, M. L. y Santaballa, A. (2001), Maqueira, G. (2005). Las investigaciones abordan la rehabilitación visual de los niños con estrabismo y ambliopía desde una concepción multifactorial, con la participación de la escuela y la familia; es predominante el enfoque clínico de estos investigadores en la rehabilitación visual del niño con estrabismo y ambliopía y poco explicitado por estos el enfoque pedagógico-oftalmológico que se requiere para la estimulación de la percepción visual de estos niños desde el contexto familiar.

Se destacan, además, al abordar esta problemática, un grupo de tesis de maestría de la mención de Educación Especial de la provincia Granma: Rodríguez, Y. (2008), Santiesteban, E. (2009), Escobedo, R. (2009), Flores, K. (2010), Guerra, R. (2010). Estos centran sus investigaciones en la atención a los niños con estrabismo y ambliopía desde el contexto pedagógico.

Sobre el tema de la estimulación de la percepción visual se destacan autores, tanto en el extranjero, como en Cuba; entre ellos: Barraga, N. (2000), quien se dedica al estudio de los niños con disminución visual (EE.UU), Fernández, A. (1998) centra su trabajo en el estudio de las funciones visuales en escolares de una zona rural de Cantabria (España); en Cuba, Rodríguez, Y. (2014) aporta una concepción y una metodología para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque psicopedagógico; sin embargo, es insuficiente la fundamentación teórico-metodológica de la estimulación de la percepción visual de estos niños desde el contexto familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Rico, P. (2013) considera que los seis y los siete años de edad es el período más efectivo para el desarrollo de los procesos visuales, por ser cuando los procesos psíquicos adquieren un carácter voluntario y consciente; la percepción visual va perdiendo su carácter emotivo para hacerse más objetiva, voluntaria y consciente, lo que posibilita conocimientos más detallados y analíticos de los objetos y de las relaciones entre ellos. Se hace más efectiva la observación de los colores y de las formas, así como de los detalles.

La constancia del analizador visual aumenta considerablemente y la actividad perceptiva pasa de la percepción visual global a una percepción más analítica, más detallada. La autora de esta investigación asume este criterio, por considerar que los logros que se alcanzan en estas edades, tanto en la esfera afectivo-volitiva como en la esfera cognoscitiva, ofrecen las bases para desarrollar un proceso de estimulación visual mucho más efectivo desde el contexto familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Derivado de este análisis y en correspondencia con el problema formulado se plantea como objetivo de investigación: la elaboración de un modelo pedagógico de orientación a las familia, que favorezca la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Desarrollo

El modelo pedagógico que se propone parte de los presupuestos teóricos asumidos y de la definición de *orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía*, entendida como un proceso continuo, sistemático y desarrollador que permite el accionar conjunto de los diferentes agentes potenciadores de influencias educativas (especialistas, docentes, organizaciones, instituciones y vecinos) de forma coherente, sistemática y sistémica, para potenciar la colaboración de las familias como mediadores en la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

En tal sentido, la interpretación y explicación del modelo fluye por el razonamiento de la construcción epistémica en la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, que se evidencia a partir de las relaciones dialécticas entre los componentes y subcomponentes que trazan el indicio de su estructura y las funciones que propician la lógica constructiva para dar solución al problema de la investigación. El sistema tiene como objetivo o finalidad explicar el proceso de orientación familiar, con enfoque pedagógico-oftalmológico para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

El modelo teórico propuesto es una representación del proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Ofrece la secuencia evolutiva de desarrollo orientacional que les permite a las familias la apropiación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos. Sirve de sustento teórico a la

comprensión de las características y momentos por los que transita el proceso de orientación familiar; por lo que tiene incidencia directa en la actuación del educador y posibilita en el contexto familiar el completamiento de su preparación teórica, práctica y actitudinal que promueve y enfatiza su fortaleza y liderazgo educativo para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

La frontera del sistema está enmarcada en el contexto de la Educación Especial, contextualizado a la familia de los niños con estrabismo y ambliopía. El modelo está estructurado por tres componentes que interactúan al revelar la lógica de la orientación familiar y su interpretación dialéctica, en el que se dan relaciones funcionales, de coordinación, de subordinación y de complementación. Las relaciones dialécticas que se establecen entre los componentes del modelo son de jerarquía, revelándose vínculos de subordinación entre el componente Concientización familiar pedagógico-oftalmológica, con respecto a los componentes Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica y la Valoración de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica; además, se revelan vínculos de coordinación entre estos dos componentes con relación al primero.

Estos componentes, al ser analizados como subsistemas de orden inferior, están estructurados por subcomponentes, estrechamente relacionados y en constante interacción, cuyos vínculos explicitan las expresiones del movimiento interno del proceso que se modela.

El componente Concientización familiar pedagógico-oftalmológica es comprendido como: el proceso consciente de reconocimiento, aceptación e interiorización que se desarrolla en las familias a partir de los contextos educativos; es decir, la aceptación de la familia del niño con estrabismo y ambliopía, sustentado en el respeto a la individualidad y en el reconocimiento de las potencialidades y necesidades de sus hijos. Este tiene como función el diagnóstico de las familias y las condiciones objetivas de los diferentes contextos educativos para el proceso de orientación familiar. Se estructura en tres subcomponentes; el primer subcomponente: Reconocimiento de potencialidades y debilidades para la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias, se interpreta como el proceso de individualización de las familias que les permite la afirmación de su nivel real de desarrollo, a partir del sistema de conocimientos pedagógicos y

oftalmológicos que poseen y las ayudas que precisan para el logro del máximo crecimiento personal y social.

Los *conocimientos pedagógicos* se consideran como aquellas informaciones relacionadas con los conceptos sobre la atención individualizada, los métodos educativos, las regularidades psicopedagógicas del niño con estrabismo y ambliopía y las funciones familiares. Los *conocimientos oftalmológicos* se conciben como aquellas informaciones relacionadas con los conceptos de estrabismo y ambliopía, la estructura anatomofisiológicas del órgano visual, el funcionamiento del órgano visual, las etapas de tratamiento oftalmológico, las características del desarrollo visual de los niños con estrabismo y ambliopía, las habilidades perceptivas visuales y los principios para la estimulación de la percepción visual.

Las *ayudas pedagógicas* son consideradas como un proceso de carácter sistemático y sostenido, a través de las cuales las familias y los docentes interactúan y satisfacen necesidades individuales y grupales, orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de las familias, con el propósito de mejorar la calidad de sus funciones.

El segundo subcomponente: Aceptación de la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias, se comprende como un proceso de interiorización donde las familias adquieren una mayor conformidad y conciencia de sus potencialidades y necesidades; asume el protagonismo que les corresponde en la educación del hijo; se convierte en un miembro activo en la búsqueda de solución a los problemas; propicia que crezca su autoestima y su autoaceptación.

El tercer subcomponente: Comprensión de las funciones familiares pedagógico-oftalmológicas, se concibe como la visión que tiene la familia para la interrelación y transformación real que se opera en el seno familiar a través de sus actividades educativas y sociales, con un enfoque pedagógico-oftalmológico, que favorece el desempeño de las funciones: biosocial, económica, espiritual-cultural y educativa.

De las relaciones dialécticas entre los subcomponentes Reconocimiento de potencialidades y debilidades para la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias, Aceptación de la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias y Comprensión de las funciones familiares pedagógico-oftalmológicas, emerge la cualidad Sensibilidad familiar pedagógico-oftalmológica, la que es considerada como la manera

en que las familias reconocen sus potencialidades y debilidades, así como la aceptación-disposición-compromiso para dirigir un proceso educativo estimulador con sus hijos presupone que la familia reconozca sus características, los conocimientos y habilidades que tiene con relación a las necesidades básicas de aprendizaje pedagógico, oftalmológico y psicológico para el desarrollo de las potencialidades de sus hijos, lo que les permita discernir las demandas educativas que posee.

El éxito del proceso de orientación depende, primeramente, de que cada familia reconozca que está transitando por una situación que no es capaz de resolver por sí sola y, por tanto, necesita de ayuda y apoyo especializado. La sensibilidad familiar pedagógico-oftalmológica evidencia el autodesarrollo, la autoeducación y autorregulación de las familias.

El segundo componente, Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica, es comprendido como: el avance de la orientación familiar como resultado de la interacción con los orientadores (maestro, oftalmólogo, técnicas de oftalmología y especialistas y miembros de la comunidad); propicia las condiciones de las familias para aprender y socializar su experiencia sobre los aspectos psicológicos, pedagógicos y oftalmológicos que les permite su crecimiento personal y autodesarrollo. Este componente tiene como función organizar el proceso de orientación familiar a través de las influencias de los orientadores de los tres contextos formativos.

Durante este proceso, el orientador debe cumplir las exigencias siguientes: partir de los objetivos específicos de la educación a la familia, determinar las redes lógicas de los conceptos a trabajar con las familias, promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de las familias, prestar atención a la relación objetivo-contenido-vías-medios-evaluación; establecer la relación entre conocimientos pedagógicos y oftalmológicos para orientar a las familias; revelar en los encuentros los nexos e interrelaciones en el sistema de conocimientos y establecer coordinaciones entre los distintos orientadores que intervienen en el proceso con el propósito de concretar el carácter integrador y sistematizador de los contenidos.

Este componente, al ser analizado como un subsistema de orden inferior, está estructurado por los subcomponentes: Integración pedagógico-oftalmológica de agentes

educativos, Aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias y Apropiación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias.

El subcomponente Integración pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, se concibe como un proceso colaborativo que permite articular, integrar y adaptar los conocimientos pedagógicos y oftalmológicos que se orientan a las familias por todos los agentes educativos de los tres contextos formativos, que favorece la articulación de los contenidos pedagógicos con los oftalmológicos. La orientación a la familia implica al colectivo pedagógico y personal de la salud, permite lograr un mecanismo de elaboración conjunta de las acciones pedagógicas y oftalmológicas para que todos desempeñen su trabajo educativo de manera articulada y no cada cual por separado.

La categoría posee los siguientes rasgos: conocimiento por los agentes educativos de los contenidos y objetivos correspondientes a las asignaturas del currículo del grado, las funciones óptico, óptico-perceptiva y perceptivas y habilidades perceptivo-visuales, articular las acciones de orientación a las familias del personal docente con los especialistas de la salud, unificar criterios educativos a partir de la participación de todos los agentes educativos de los contextos educativos.

Al subcomponente Integración pedagógico-oftalmológica de agentes educativos se subordina el subcomponente Aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias, que es comprendido como el proceso de transmisión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos de los orientadores (maestros, especialistas y orientadores de la comunidad) a las familias, entre la propia familia y estas con sus hijos; en cómo la familia hace suyo el sistema de conocimientos, procedimientos; las vías que utiliza para la asunción de la estimulación de la percepción visual a su hijo; a la forma en que la familia se apropia de los recursos pedagógicos, a partir del cúmulo de influencias educativas que intervienen en la conformación de sus conocimientos, hábitos, habilidades y valores.

Esta categoría posee los rasgos siguientes: muestra la relación existente entre el desarrollo alcanzado por la familia y la forma de captar las influencias educativas en los contextos formativos; expresa el carácter individual en la comprensión e interpretación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos de las familias; manifiesta la necesidad de un

proceso de orientación coherente que propicie la preparación de estas familias a partir de sus potencialidades.

La aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos permite la interpretación, por parte de las familias, de conocimientos y saberes desde lo biológico, social y psicológico, como son definición de estrabismo y ambliopía, causas, manifestaciones, tratamiento correctivo-compensatorio desde el proceso pedagógico, el desarrollo de sentimientos de amor, bondad, tolerancia, exigencia y aceptación de la discapacidad de sus hijos.

El subcomponente Apropriación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias es considerado como el proceso de adquisición de los conocimientos, hábitos, habilidades y valores que les permite una actuación responsable a las familias ante la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía; constituye un rasgo esencial del proceso de orientación familiar, dado en las relaciones que establece la familia con su propio entorno; este se apropia de los conocimientos necesarios a través de la orientación que es realizada por los docentes, especialistas y agentes socializadores de la comunidad, mediante las diferentes vías de orientación para su posterior aplicación.

La apropiación es premisa y resultado de la orientación familiar; en la medida en que la familia incorpora los conocimientos sobre las características anatomofisiológicas del órgano visual, características psicopedagógicas de estos niños, el desarrollo de habilidades perceptivo-visuales, las actividades y procedimientos a utilizar, se constituye en condición que dinamiza sus intereses, respecto a la estimulación de la percepción visual a sus hijos. Si estos contenidos están vinculados con los intereses de las familias y estas identifican qué les será imprescindible para estimular la percepción visual de sus hijos, se propicia una necesidad consciente y estable por apropiarse de ellos.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los subcomponentes Integración pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, Aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias y Apropriación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias, emerge como cualidad la Singularidad pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar, en la que es comprendida el elemento identitario y caracterizador de la orientación familiar y en la cual se tiene en cuenta: el nivel de

conocimientos pedagógicos y oftalmológicos alcanzados por las familias, el nivel de funcionamiento familiar, los recursos pedagógico-oftalmológicos alcanzados por las familias, el desarrollo pedagógico-oftalmológico alcanzado por los agentes educativos y el desarrollo de habilidades perceptivas visuales de los niños con estrabismo y ambliopía.

Los *recursos pedagógico-oftalmológicos* son considerados como los conocimientos, saberes, habilidades de las familias que le permiten mejorar la calidad educativa de la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Entre los contenidos pedagógico-oftalmológicos se consideran los siguientes: conocimientos sobre el diagnóstico y seguimiento visual de los niños; las características anatomofisiológicas del analizador visual y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el currículo escolar según el grado y edad de estos; los principios básicos de la estimulación de la percepción visual y habilidades perceptivo-visuales; el trabajo correctivo-compensatorio a través de las actividades cotidianas.

De la relación dialéctico-procesal que se establece entre los componentes: Concientización familiar pedagógico-oftalmológica y Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica, emerge como cualidad la Significatividad pedagógico-oftalmológica familiar, la que es comprendida como la expresión de ideales, intereses, sentimientos, valores que la familia le otorga al sistema de conocimientos, habilidades pedagógico-oftalmológicas y valores, los cuales promueven experiencias de saberes, en las que la familia manifiesta formas de pensar, de sentir, valorar y actuar en torno a las particularidades de su hijo con estrabismo y ambliopía, con una mirada positiva y optimista para la estimulación de la percepción visual de sus hijos.

La Significatividad pedagógico-oftalmológica de las familias es expresión de las influencias de los agentes educativos, así como las condiciones externas e internas provenientes de la escuela, el contexto familiar y de la comunidad que influyen en las familias. Esta se logra cuando la información que se genera con relación a los contenidos pedagógico-oftalmológicos (conceptos, regularidades, características exigencias para la estimulación de la percepción visual) adquiere significado para la familia.

Esto posibilita mayor dominio, control y coordinación de sus acciones para aprender haciendo, y una mayor conciencia acerca de las características y posibilidades del

desarrollo visual, afectivo y cognitivo de sus hijos, lo que les permite sentirse más seguros y confiados en su función educativa. La relación dialéctica que se establece, el carácter general y el interactivo e integracionista en la orientación familiar, conduce al establecimiento del tercer y último componente del modelo, consistente en la Valoración de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica.

Este componente, Valoración de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica, es comprendido como la repercusión que tiene en la familia la orientación lograda a partir de la interrelación con los orientadores, con otras familias y con los niños con estrabismo y ambliopía en los contextos formativos, con el empleo de los recursos pedagógico-oftalmológicos para favorecer la estimulación de la percepción visual en sus hijos. Surge como resultado de los nexos que se producen entre la Concientización pedagógico-oftalmológica familiar y el Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica. Tiene como función la referida a evaluar el alcance de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica que se logra para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Este componente, al ser analizado como un subsistema de orden inferior, se estructura en tres subcomponentes: Interacción pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, Participación familiar pedagógico-oftalmológica y el Comportamiento familiar pedagógico-oftalmológico.

El subcomponente Interacción pedagógico-oftalmológica de agentes educativos es comprendido como un proceso continuo y sistemático de intercambio entre los orientadores y las familias, que posibilite el seguimiento a la preparación pedagógico-oftalmológica de estos (docentes, especialistas y miembros de la comunidad) para la orientación a las familias, en el que se incluyen indicadores como: el conocimiento sobre el estrabismo y la ambliopía, características del analizador visual, tratamiento pedagógico y oftalmológico, vías y procedimientos que utilizan para orientar a las familias en función de la estimulación de la percepción visual, documentos que se apoyan para realizar la orientación a las familias y actividades que realizan desde la comunidad para la inserción social de esta familia y su hijo.

Estos indicadores deben ser evaluados de forma sistemática y realizar una valoración en los colectivos de ciclo y consejos de dirección, lo que permite una retroalimentación de cómo se está desarrollando la orientación a las familias.

El subcomponente Participación familiar pedagógico-oftalmológica es comprendido como un proceso a través del cual la familia y sus integrantes se motivan y se comprometen en la búsqueda de soluciones para los problemas que se les presentan en el desarrollo de su vida grupal e individual, de sus hijos y la comunidad, con las cuales se sienten identificados. Se expresa en la representación consciente de las familias en todas las actividades que planifica la escuela, docentes, extradocentes y extraescolares; es, además, el planteamiento de necesidades, problemas y expectativas. Esta evidencia si las familias se sienten comprometidas, responsables de lo que hacen, si analizan en colectivo dónde están los problemas, sus causas y acuerdan cómo han de hacerlo entre todos.

El subcomponente Comportamiento familiar pedagógico-oftalmológico se comprende como el proceso mediante el cual la familia manifiesta el desarrollo alcanzado, a partir de la integración de conocimientos, habilidades y valores que se reflejan en todo el quehacer educativo en los tres contextos formativos. Utiliza los recursos pedagógico-oftalmológicos para resolver las diferentes situaciones en estos contextos, lo que favorece la retroalimentación del proceso de orientación para la estimulación de la percepción visual del niño con estrabismo y ambliopía. En este sentido, podrán producirse avances y retrocesos, en dependencia de las circunstancias; evidencia si el objetivo es alcanzable o no, de modo que requiere de un análisis diferente en los contextos formativos que inciden en el proceso de orientación familiar.

De la relación que se establece entre los subcomponentes Interacción pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, Participación familiar pedagógico-oftalmológica y Comportamiento familiar pedagógico-oftalmológico, emerge como cualidad la Autonomía familiar pedagógico-oftalmológica, la que es comprendida como la independencia en la actuación, comportamiento y participación de la familia en relación con la estimulación de la percepción visual de sus hijos, tales como: la selección de los ejercicios correctivo-compensatorios en correspondencia con las etapas de tratamiento oftalmológico; selección de actividades a participar con sus hijos; los recursos materiales y pedagógicos

a utilizar para la estimulación visual al niño; todas las decisiones tomadas de forma independiente por el grupo familiar.

De las relaciones establecidas entre los componentes Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica y Valoración de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica emerge como cualidad el Desarrollo pedagógico-oftalmológico familiar; es comprendido como los cambios esenciales que se producen en las familias como resultado del aprendizaje que logra a través de la interacción con los orientadores a partir de la asimilación de conocimientos pedagógicos, oftalmológicos y psicológicos que les permite su crecimiento personal e independencia.

En el aspecto *pedagógico* se considera el dominio que tienen las familias del diagnóstico visual, las etapas de tratamiento oftalmológico, las funciones visuales y las habilidades perceptivas visuales de sus hijos para poder contribuir al desarrollo visual, aparejado al desarrollo cognoscitivo de su hijo. También implica que, desde su función educativa, la familia pueda “enseñar a ver” al niño con estrabismo y ambliopía a partir de las actividades cotidianas conducentes a estimular la percepción visual del niño. Las pautas pedagógico-oftalmológicas que se sugiere para que la familia colabore a “enseñar a ver” a su hijo incluye los siguientes elementos:

- Tener conocimiento sobre la estructura anatomofisiológicas del órgano visual.
- Conocer que cuando se produce el desarrollo pleno, las funciones visuales llegan a ser de tres tipos: ópticas, óptico-perceptivas y perceptivas.
- Saber que el desarrollo visual del niño se produce desde el nacimiento hasta los ocho años pudiendo extenderse en algunos casos hasta los diez años.
- Dominar las habilidades perceptivas visuales más afectadas en sus hijos (fijación, acomodación, enfoque y movimiento, interpretación perceptiva, memoria visual, relación del objeto en el espacio y diferenciar figuras abstractas) para diseñar actividades que contribuyan al desarrollo de estas habilidades.
- Debe existir coherencia en las actividades elaboradas por las familias entre la etapa de tratamiento oftalmológico, funciones visuales y habilidades perceptivo-visuales.
- Deben registrar el avance visual del niño a partir de las observaciones sistemáticas del desarrollo visual en el niño.

- Planear objetivos individuales en correspondencia con el desarrollo alcanzado, para evitar las alteraciones secundarias.
- Adecuar los medios de enseñanza a las características anatomofisiológicas del niño.
- Explorar los medios tecnológicos a utilizar.
- Determinar los métodos más efectivos que les permitan realizar un trabajo correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo de sus hijos.

Otro elemento importante en este proceso lo constituyen los conocimientos oftalmológicos que tienen las familias sobre *las condiciones anatómicas y fisiológicas del órgano visual*, de *las vías que intervienen en el funcionamiento visual*, de los sistemas sensoriales y cognitivos en la actividad de aprendizaje del niño y las *habilidades perceptivo-visuales*. Estos conocimientos son determinantes para que la familia, desde su función educativa, colabore en “enseñar a ver” al niño con estrabismo y ambliopía.

Por su parte, lo *psicológico* se refiere al proceso de interacción social donde el niño asimila, aprende a conocer el medio que le rodea de una forma íntegra, así como interioriza conceptos fundamentales de la realidad en la que vive; en esta relación el niño con estrabismo y ambliopía no está ajeno a ella, él también adquiere los conocimientos, con una especificidad: este proceso de construcción e interiorización es más lento dado por las características de las vías de acceso al aprendizaje que utiliza. Un elemento importante para la familia es asumir la posición vigostkiana de que en el desarrollo de los niños con estrabismo y ambliopía se cumplen las mismas leyes generales que en los niños “normales”, para sostener que el desarrollo de la personalidad de estos niños no difiere, de manera general, del resto de los niños.

El desarrollo pedagógico-oftalmológico en las familias debe permitir prevenir en el niño con estrabismo y ambliopía determinadas particularidades, que constituyen barreras en el desarrollo ulterior de estos, tales como: dificultades en la satisfacción o reducción de necesidades; sobreprotección o indiferencia en el niño, que puede provocar rasgos negativos del carácter como el egoísmo, egocentrismo, carencia de independencia, sugestionabilidad, negativismo.

De la relación dialéctica que se establece entre los componentes Valoración pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar y Concientización pedagógico-oftalmológica familiar, emerge como cualidad la Sistemática pedagógico-oftalmológica familiar, que

se comprende como un proceso cognoscitivo-valorativo en las familias de los niños con estrabismo y ambliopía hacia la automatización de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos en interacción con los orientadores, en una dialéctica entre lo empírico y lo teórico, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, en la obtención de información que permiten la solución de problemas, manifestados en la dinámica de los procesos educativos inherentes a sus funciones para el logro de un desarrollo integral de sus hijos. Esta sistematicidad revela la naturaleza integradora del desarrollo de la orientación familiar como proceso pedagógico, en que las esferas de actuación de las familias se entrelazan, articuladas por el carácter interactivo e integracionista de las relaciones que desarrollan en su función educativa; además, constituye un mecanismo fundamental para apropiarse de los saberes, valores, sentimientos y conocimientos en relación con la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

La sistematicidad de los aspectos relacionados con la orientación familiar de los niños con estrabismo y ambliopía, reconoce también que este es un proceso que integra un conjunto de actividades docentes, extradocentes y extraescolares en las que participa la familia en el desarrollo de su función educativa: la realización de tareas docentes, preparación de actividades político-culturales con sus hijos, visitas a museos, visitas a actividades docentes, participación en actividades sociales, entre otras, que, de manera coherente y sistemática, le permite actuar consciente y creadoramente en los diferentes procesos educativos con los que interactúa.

Relación existente entre los tres subsistemas:

Resulta esencial revelar la sinergia del modelo de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual al niño con estrabismo y ambliopía, a través de las interacciones de los tres componentes. La recursividad del sistema está en su estructura, sujeta a la orientación familiar, como expresión fenoménica del paulatino desarrollo de esa cualidad del desarrollo de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual con enfoque pedagógico-oftalmológico.

A partir de las relaciones que se establecen entre los componentes Concientización pedagógico-oftalmológica familiar, Perfeccionamiento pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar y Valoración pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar, como expresiones del movimiento entre los componentes que identifican la dinámica del

proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía que, al relacionarse e interactuar dialécticamente, se integran en torno a los sentidos que el proceso adquiere, conforme a lo cual se va configurando; se asciende a niveles cualitativamente superiores de organización y desarrollo, lo que permite revelar como cualidad esencial integradora del sistema que representa un nivel de síntesis superior a la Integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica.

La Integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica es comprendida como los cambios hacia una participación consciente de la familia en la educación de sus hijos, el proceso dinámico que se logra entre la familia y el orientador como resultado de la orientación recibida, que evidencia la habilidad que tiene esta para desempeñar su función educativa, a partir de la relación existente entre el accionar de forma consciente de la familia en la educación de sus hijos y el impacto o repercusión que genera la orientación familiar, para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía en el contexto familiar, escolar y comunitario. Esta colaboración se considera como el trabajo revertido de la orientación familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Para lograr la integralidad colaborativa de las familias se deben tener en cuenta los criterios siguientes:

- El respeto a las opiniones y decisiones tomadas por el grupo familiar.
- La convergencia entre los contenidos pedagógico-oftalmológicos objetos de apropiación por parte de las familias desde el contexto pedagógico y la experiencia que esta posee desde su propia cultura.
- La integralidad colaborativa debe ser medible a partir de los resultados que la familia evidencie en su función educativa.

Para valorar la integralidad colaborativa familiar y su concreción en los contextos formativos se propone la identificación de las evidencias del desarrollo que manifiesten cómo desarrolla la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Estas evidencias tendrán en cuenta no solo los aspectos cognitivo-instrumentales, sino los elementos afectivos, volitivos y conductuales que inciden en sus modos de actuación y que dan argumentos evaluativos. Para ello se requiere de controles sistemáticos, abarcar con amplitud y profundidad el salto cualitativo que las familias han

logrado, o si se han quedado por debajo del nivel esperado y qué objetivos no han alcanzado. Las dimensiones - con sus indicadores - que se proponen son los siguientes:

- Caracterización de las familias de los niños con estrabismo y ambliopía: condiciones que tiene la familia para la estimulación de la percepción visual expresado en la estructura familiar, nivel cultural de los miembros del grupo familiar, vínculo laboral, condiciones de la vivienda, medios de que dispone para su preparación cultural; situación económica y potencialidades que tiene la comunidad para su inserción social; el nivel de conocimientos que posee sobre el diagnóstico de su hijo, expresado en la apropiación de los conocimientos pedagógico-oftalmológicos; el desarrollo de habilidades perceptivo-visuales de sus hijos, expresadas en el dominio de un sistema de actividades prácticas, necesarias para la estimulación de la percepción visual de forma consciente a través de todas las actividades cotidianas con el niño; aplicación de alternativas de solución a los trastornos secundarios, aparejados al déficit visual del niño con estrabismo y ambliopía; métodos y medios que se emplean para la estimulación de la percepción visual al niño con estrabismo y ambliopía.

- Elementos afectivos, volitivos y conductuales: sensibilidad en la que exprese sentimientos de preocupación por actuar a favor de la limitación visual de su hijo; comportamiento de la familia en la aplicación de tareas educativas y disposición respecto a la atención integral de su hijo. Los controles sistemáticos a las familias se pueden hacer a diferentes actividades que realiza la familia con su hijo en los tres contextos: familiar, escolar y comunitario. De esta manera, como resultado del proceso de orientación familiar, la familia será capaz de crear sus propias acciones y actividades para estimular la percepción visual de su hijo; en correspondencia con las particularidades de este, será capaz de identificar las causas de los problemas familiares; le permitirá tomar decisiones que conduzcan a su solución.

La integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica se logra de las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes del modelo, de su totalidad, es decir, que no aparece como resultado de uno solo de ellos, no se manifiesta en los elementos por separado, sino que constituye el resultado final e integrador, la síntesis de todo el proceso al que han estado sujetas las familias.

A partir de las relaciones dialécticas que se manifiestan al interior y entre los componentes del modelo se revelan como regularidades que permiten comprender, explicar e interpretar el movimiento y transformación del proceso de orientación familiar desde el enfoque pedagógico-oftalmológico a las siguientes:

- la integración de los componentes del modelo como la totalidad en su complejidad, su organización y las relaciones que de ella se originan, expresan un proceso mediante el cual las familias, a través de sus actividades en las que interactúa con los orientadores de la escuela y la comunidad, buscan vías de solución, resuelven y debaten las posibles soluciones de problemas familiares con un enfoque integral colaborativo pedagógico-oftalmológico, que dan cuenta del desarrollo de la orientación que adquieren;
- la unidad que, en el proceso de orientación familiar, se da entre lo pedagógico, lo psicológico y lo oftalmológico, favorece la construcción de una significación social e individual sobre la práctica educativa y social, reflejada en la familia y el niño con estrabismo y ambliopía, con lo que se obtiene la estimulación de la percepción visual y, con ello el desarrollo integral del niño;
- las relaciones dialécticas entre el carácter general y el interactivo e integracionista propician modificaciones en la orientación familiar, lo que constituye una condición necesaria para el tránsito a una nueva estructura de relaciones que tiene a bien los saberes, métodos, procedimientos y alternativas, que contribuyen, desde el proceso de diagnóstico, seguimiento y evaluación, a una transformación de los profesionales y de la familia para la orientación familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico en función de la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

A partir del análisis epistemológico y los componentes del modelo se determinó la definición sobre la *orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía*, la cual es considerada como: la construcción teórica de carácter sistémico, que permite articular y fundamentar científicamente las relaciones que se dan entre las familias de estos niños y la individualidad de las orientaciones procedentes de los especialistas que interactúan con la familia, con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Resulta imprescindible aclarar que las cualidades que se logran de los componentes, cuyos subcomponentes tienen un carácter sistémico y, por tanto, no estático, son válidas

para solucionar la contradicción entre el carácter general y el interactivo e integracionista de la orientación familiar y las sucesivas síntesis y contradicciones que cristalizan al dinamizar el modelo pedagógico.

En el caso de pretenderse una nueva estructuración del proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, a partir de otra contradicción interna que mediaría, entonces, el paso nuevamente al componente inicial, supone comenzar el ciclo de subsistemas, dando cuenta del carácter constructivo y siempre en ascenso del proceso cognoscitivo y de la incompletitud del conocimiento. Partiendo de lo antes expuesto, se puede explicitar el carácter del modelo pedagógico construido: dialéctico: pues durante su curso se materializan diversas contradicciones que obran como fuente de su desarrollo y transformación, lo que constituye la lógica rectora del proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual a los niños con estrabismo y ambliopía con un enfoque pedagógico-oftalmológico; sistémico: porque está estructurado por componentes que, a la vez, conforman subsistemas, los que están estrechamente relacionados entre sí de forma coherente y orgánica, y que en su conjunto conforman el sistema como totalidad; funcional: permite estructurar el proceso de orientación familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico, a través de los diversos niveles de síntesis establecidos, lo que permite adentrarse en su esencia, expresando estadios cualitativamente superiores de generalidad; consciente: al ubicar al niño con estrabismo y ambliopía en el centro del proceso, así como las características fisiológicas, psicológicas y pedagógicas; tiene como punto de partida las potencialidades y necesidades de la familia para la orientación; además, favorece la regulación inductora y ejecutora de cada familia y el niño; diverso: por la diversidad de contextos formativos, aprendizajes oftalmológicos, psicológicos y pedagógicos y la diversidad de procedimientos, técnicas y métodos de orientación y operativo: permite proyectarse, ejecutarse y controlarse sobre la base de las posibilidades reales de la institución escolar, de los docentes y de las familias de los niños con estrabismo y ambliopía.

EVALUACIÓN DEL MODELO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN VISUAL DE NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA

Se exponen los resultados obtenidos en la valoración teórica del modelo, las principales sugerencias emanadas de los talleres de socialización sobre las propuestas presentadas, así como la determinación de las principales exigencias por las que transcurre el proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con discapacidad visual. La evaluación de los aportes de esta investigación se sustentan en las siguientes variantes: evaluación de la pertinencia del modelo y factibilidad de la estrategia pedagógica mediante talleres de socialización; valoración de los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica a través del estudio de casos y valoración cualitativa de los resultados de la investigación.

La concepción organizativa del taller de socialización se corresponde con las etapas o pasos ofrecidos por Lissabet Rivero, J. L. (2015). La valoración cuantitativa de los criterios y juicios críticos emitidos por los especialistas se realizó a partir de la construcción de una matriz de análisis donde se relacionan: las dimensiones, los indicadores y las categorías para su tabulación, codificación y procesamiento.

Para el procesamiento cuantitativo de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS 20.0 para Windows, lo que permitió establecer el grado de concordancia de los criterios y juicios críticos emitidos por los especialistas en cada uno de los criterios de análisis de las dimensiones.

En esta etapa del taller se aplicó la técnica cualitativa Triangulación de fuentes de datos, utilizando como criterio de los evaluadores a: especialistas de Educación Especial y especialistas del área de Salud, a los cuales se les consideró el grado científico, el título académico y la categoría docente o investigativa.

En este estudio se asume la definición sobre la *Triangulación en investigación*, propuesta por citada por Lissabet, J. L. (2015, p. 1), la que es considerada como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en particular.

Aunque la correlación general existente entre los criterios de los especialistas es muy buena, proponen los cambios, adiciones y supresiones que a continuación se exponen:

a. En cuanto a la pertinencia de los fundamentos teóricos que sustentan los aportes científicos propuestos, proponen adicionar mayores argumentos que justifiquen los fundamentos asumidos en el modelo.

b. En relación con la coherencia de la lógica científica expresada en el constructo teórico, recomiendan cambios que permitan la estructuración del modelo con la particularidad de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica.

c. En la novedad científica del constructo teórico consideran adiciones que permitan revelar el rasgo distintivo y singular que adquiere la orientación familiar, para desarrollar la estimulación de la percepción visual de niños con discapacidad visual.

d. Sobre la pertinencia del constructo teórico propuesto señalan argumentar, con mayor nivel de profundidad teórica, los componentes, sus relaciones, cualidades y regularidades resultantes, de manera que se logre mayor nivel de concreción en el instrumento y los resultados de la aplicación en la práctica social.

e. En relación con la factibilidad del constructo práctico propuesto, consideran que es factible su aplicación en todas las instituciones donde se eduquen niños con discapacidad visual.

f. Sobre la efectividad que se espera obtener con la aplicación del constructo práctico propuesto, consideran que debe ser efectiva por la pertinencia del sistema de objetivos, contenidos y acciones diseñado para orientar a las familias de los niños con discapacidad visual, para estimular la percepción visual de sus hijos.

g. Como recomendaciones para el perfeccionamiento teórico, metodológico y práctico de las propuestas científicas proponen:

- Argumentar, con mayor nivel de profundidad teórica, la naturaleza de los constructos teóricos sistematizados en la investigación.

- Argumentar, con mayor nivel de profundidad teórica, los componentes, sus relaciones, cualidades y regularidades resultantes, de manera que se logre mayor nivel de concreción en el instrumento y los resultados de la aplicación en la práctica social.

Estos señalamientos realizados por los usuarios no restan, de forma considerable, la calidad al modelo pedagógico y la estrategia diseñada; por el contrario, tienen un valor metodológico extraordinario para su perfeccionamiento.

No obstante a estos resultados, se observaron discrepancias en los juicios críticos emitidos por los especialistas de Educación Especial en la evaluación realizada a los aportes científicos en los criterios de análisis:

- Pertinencia de los fundamentos teóricos que sustentan los aportes científicos propuestos, debido a su actualidad en correspondencia con las tendencias actuales en la educación de los niños con discapacidad visual.
- Factibilidad del constructo práctico propuesto, por considerar necesaria su aplicación en cualquier contexto formativo de los niños con discapacidad visual.
- Efectividad que se espera obtener con la aplicación del constructo práctico propuesto, relacionado con la orientación a las familias para estimular la percepción visual de los niños con discapacidad visual desde un enfoque pedagógico-oftalmológico donde la familia logre una integralidad colaborativa.
- Recomendaciones para el perfeccionamiento, por considerar que se pueden incrementar acciones en la etapa número dos de la estrategia, en correspondencia con la construcción teórica del modelo pedagógico.
- Se observaron discrepancias en los juicios críticos emitidos por los especialistas del área de Salud en la evaluación realizada a los aportes científicos en los criterios de análisis.
- Pertinencia de los fundamentos teóricos que sustentan los aportes científicos propuestos, por considerar que se puede enriquecer con los aportes realizados desde las Ciencias Médicas para el tratamiento a este diagnóstico.
- Novedad científica del constructo teórico, debido a que consideran novedoso el modelo de orientación a las familias a partir de revelar el rasgo distintivo y singular que adquiere la orientación familiar para desarrollar la estimulación de la percepción visual de niños con discapacidad visual.
- Pertinencia del constructo teórico propuesto, por considerar que es insuficientemente abordado desde la teoría la orientación a las familias para estimular el desarrollo perceptivo visual de estos niños.

Resultados de la aplicación de l model a través del estudio de casos

Para esta investigación toma relevancia la definición de *estudio de casos* dada por Ramírez, I. y otros (2008, p. 6); además, se realiza por las etapas propuestas por Salazar,

M. (2002); las etapas, con las sub-etapas, permiten profundizar en el caso que se identifica, elaborar la propuesta, aplicarla y valorar sus resultados. Al analizar el caso en la profundización inicial se identificaron insuficiencias que afectaban la orientación a las familias de niños estrábicos y ambliopes, lo que se refleja en los datos ofrecidos en esta etapa. Sobre esta base, se estructuró el modelo y la estrategia pedagógica.

El análisis de la situación del caso después de aplicada la estrategia evidencia regularidades que muestran elementos positivos de transformación. Se considera que su aplicación es válida para la orientación a las familias a partir del carácter integrador e interactivo de la orientación. Resulta positiva además la investigación en el contexto natural de la familia, las dimensiones e indicadores y los conceptos redefinidos en la investigación.

Se considera que la estrategia posee características que demuestran su validez como la variabilidad y carácter flexible, que se manifiesta en la posibilidad de transformación de las acciones de acuerdo con el entorno educativo, en correspondencia con las exigencias planteadas y la transferencia evidenciada en la capacidad que brinda a los docentes y familias para adecuar a nuevos contextos las sugerencias que se aportan y en la posibilidad que ofrece para la aplicación al proceso de orientación familiar en disímiles diagnósticos.

Valoración cualitativa de los resultados de la investigación

Para realizar la valoración cualitativa de los resultados obtenidos con la aplicación en la práctica educativa del modelo se aplicó la técnica de triangulación, a partir de la recogida y análisis de datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos, compararlos, interpretarlos y determinar coincidencias y contradicciones en la información, realizando el control cruzado tomando como fuentes de información a los: métodos (taller de socialización y estudio de casos), usuarios (docentes de la escuela especial, especialistas de salud y metodólogos) y contextos socioculturales (escuela especial, contexto familiar y comunitario).

Los resultados de la aplicación de la técnica de la triangulación son corroborados estadísticamente al aplicar la prueba no paramétrica Q de Cochran, la cual proporcionó evidencias suficientes, para plantear, con un nivel de confiabilidad del 95%, que no hay

diferencias significativas en los datos entre los elementos que conforman el conjunto de fuentes de información.

Los análisis e interpretaciones anteriormente realizados constituyen elementos de confirmación de la hipótesis científica formulada, pues se logró estructurar el sistema del proceso de orientación a las familias de los niños con discapacidad visual, sobre la base de un modelo pedagógico que favoreció la apropiación y aplicación de los conocimientos pedagógico-oftalmológicos a las familias, para la estimulación de la percepción visual de los niños con discapacidad visual; lo cual presupone cumplido el objetivo de la investigación, el objeto transformado y, por tanto, el problema solucionado.

CONCLUSIONES

El modelo pedagógico que se propone revela como cualidad esencial la *integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica*, a partir de las relaciones dialécticas que se establecen entre los componentes: Concientización pedagógico-oftalmológica familiar, Perfeccionamiento pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar y la Valoración pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar, como expresión de las exigencias del carácter desarrollador de este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2009). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.

Arés, P. (2002). Psicología de familia. Una aproximación a su estudio. La Habana: Ed. Félix Varela.

Arias, G. (2002). Educación, desarrollo y diagnóstico desde un carácter Histórico-Cultural. (En soporte electrónico).

Armas, A. (2009). Programa de educación sexual destinado a la familia de niños y niñas preescolares con retraso mental presuntivo. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey. Camagüey. (En soporte electrónico).

Barraga, N. (2000). Deficientes visuales. Una aproximación general. España. Disponible en URL: www.chasque.apc.org/psicomot. Consultado. 2013, junio, 10.

Betancourt, E. (2011). Concepción pedagógica para orientar a la familia en la educación del niño con necesidades educativas especiales por parálisis cerebral infantil. Tesis en

opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín. (En soporte electrónico).

Campo, I. C. (2012). Una estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana. (En soporte electrónico).

Carrillo, M. L. (2009). La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granada. Granada. (En soporte electrónico).

Castro, P. L. (2010). La labor preventiva en el contexto familiar. La Habana: Pueblo y Educación

Castro, P. L. (2011). Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela. Curso pre evento Pedagogía, 2011. (En soporte electrónico).

Constitución de la República de Cuba, (2001) . La Habana: Pueblo y Educación.

Escobedo, R. (2009). Sistema de ejercicios para el tratamiento a la habilidad resolución de problemas aritméticos en escolares con estrabismo y ambliopía. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Bayamo.

Fernández, A. (1998). Estudio de funciones visuales en los escolares de una zona rural de Cantabria. Disponible en URL: <http://www.horusgo.com/estrabismo.htm>. Consultado. 2013, octubre, 7.

Fernández, G. (2008). El maestro y la familia del niño con discapacidad. (En soporte electrónico).

Fernández, I. (2002). Fundamentación pedagógica del proceso de estimulación temprana en los niños con baja visión. Instituto Superior Pedagógico. José Martí. Camagüey. (En soporte electrónico).

Flores, K. (2010). Sistema de actividades de orientación familiar para favorecer la adaptación de los niños de edad preescolar (4 a 5 años) con estrabismo y ambliopía de la escuela especial. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Bayamo.

García, A. (2011). Concepción de orientación familiar en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.

González, C. (1988). Corrección y compensación del defecto visual, material mimeografiado, MINED. (En soporte electrónico).

González, Y. (2009). Estrategia pedagógica para la orientación a la familia en función de la estimulación temprana de los niños con parálisis cerebral. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Blas Roca Calderío. Granma. (En soporte electrónico).

Guerra, R. (2010). Sistema de actividades para favorecer el tratamiento correctivo compensatorio en escolares con estrabismo y ambliopía. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Bayamo.

Laria, C. (2006). Tratamiento de la ambliopía. I Curso de oftalmología para pediatras. España. (En soporte electrónico).

Ley 1289 del Código de la Familia. Código de la Familia. La Habana: Editora Política.

Lissabet Rivero, J. L. (2015). La utilización del método de triangulación y del procedimiento análisis de contenido en la evaluación cualitativa de los resultados de una investigación educativa. (En soporte electrónico).

López, H. (2005). Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Murcia. Murcia. (En soporte electrónico).

Maqueira, G. (2005). Estudio del desarrollo psicomotor, del clima social familiar y de las adaptaciones curriculares en Educación Física de los menores que presentan estrabismo y ambliopía, antes de su inclusión en la enseñanza general. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. La Habana. (En soporte electrónico).

Martín, D. M. (2005). La estimulación visual en niños con impedimentos visuales. (En soporte electrónico).

Murillo, E. (2009). Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Costa Rica. (En soporte electrónico).

Núñez, E. (2002). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Aproximación a una caracterización de la relación de las instituciones educacionales y la familia. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Padrón, A. R. (2011). Orientación educativa Parte I y II. La Habana: Pueblo y Educación.

Ramírez, I. y otros (2008). El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Rico, P. (2013). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación

Rodríguez, M. L. y Santaballa, A. (2001). Detección, del estrabismo y la ambliopía en edades tempranas. (En soporte electrónico).

Rodríguez, Y. (2008). El Software Visión, una alternativa para contribuir al desarrollo de la percepción visual de los niños con diagnóstico de estrabismo y ambliopía. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Manzanillo.

Salazar, M. (2002). Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños y niñas de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín.

Rodríguez, Y. (2014). La estimulación de la percepción visual en los niños con estrabismo y ambliopía que cursan el primer grado. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Manzanillo.

Santiesteban, E. (2009). Actividades metodológicas dirigidas a la preparación del director para la atención médico-pedagógica en las escuelas de niños con estrabismo y ambliopía. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Bayamo.

Torres, M. (2003). Familia. Unidad y diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.

Videaux, S. (1999). Reflexiones teóricas y empíricas en torno al papel de la mujer en la familia granmense. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. Universidad de la Habana. La Habana.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESCUELA NUEVA

María Elisa Álvarez Ossa⁷

Fernando José Henao Franco⁸

Uceva, colombia

RESUMEN

Este artículo se deriva del proyecto de investigación titulado⁹, en el cual el objeto de estudio fue el análisis de las prácticas pedagógicas interculturales en instituciones educativas rurales de dos municipios del Centro del Valle del Cauca, Colombia, para ello se realizó una revisión de antecedentes que explican los cambios en el sistema educativo rural y el campo de tensiones en este contexto, que han incidido en la necesidad de plantear una educación intercultural. Es un estudio con una metodología mixta que permitió describir e identificar prácticas pedagógicas interculturales, interpretar y

⁷ Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA- Universidad de Caldas, Magister en Educación de la Universidad Javeriana - Cali, Licenciada en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca, docente de la Institución Universitaria Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, Líder Grupo de Investigación Educación y Currículo.

⁸ Magister en historia de la Universidad del Valle, Magister en Educación de la Universidad Javeriana - Cali, Licenciado en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca, docente hora catedra de la UCEVA, UNIVALLE y docente titular del Colegio Académico Buga.

⁹ Prácticas pedagógicas interculturales en la formación de competencias ciudadanas y la construcción de cultura política en instituciones educativas rurales de dos municipios del Centro del Valle del Cauca (Guadalajara de Buga y Tuluá), Fase II.

comprender una red de sentidos y significados que mueven el proceso formativo en el contexto rural y las huellas que quedan para seguir reflexionando y reconstruyendo desde lo pedagógico el modelo de “Escuela nueva” en la educación rural de Colombia.

Palabras clave: Educación rural, Educación intercultural, Escuela Nueva, prácticas pedagógicas.

1. Introducción

Tratar de comprender el fenómeno educativo en el contexto rural colombiano desde la perspectiva de la teoría pedagógica, es asumirla en los procesos socioculturales, como lo dice Giroux: “La práctica pedagógica se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas” (2003, p315).

Este acercamiento al tema de la relación de escuela nueva y educación intercultural, partió de reconocer el predominio de lo monocultural en el modelo educativo rural. Se intenta visibilizar a través de las prácticas pedagógicas en la relación de docentes y estudiantes los elementos que permiten reconocer la escuela rural intercultural en las instituciones educativas rurales de los municipios de Guadalajara de Buga y de Tuluá del Centro del Valle del Cauca, para encontrar caminos de acercamiento ante la problemática que se manifiesta con mayor fuerza en el contexto cultural de la educación rural, bajo la lógica de una práctica pedagógica homogenizante que termina alejando a los niño(a)s campesinos, indígenas y afros de su subjetividad sociocultural.

2. La ruta metodológica

La metodología de esta investigación se orientó desde el enfoque mixto, ya que se integra el enfoque cualitativo y cuantitativo. En este escrito, el avance de la investigación prevalece el enfoque cualitativo, porque busco interpretar y explicar las prácticas

pedagógicas que subyacen en la educación rural y en el modelo de escuela Nueva. Se concentra en el análisis “sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad” (Deslauriers, 2005, p. 6). El método que orienta esta investigación es el comprensivo y el narrativo. La selección de la población objeto de estudio, corresponde a un grupo de instituciones educativas rurales del municipio de Guadalajara de Buga y de Tuluá. La población total de instituciones educativas rurales en Buga son 6, la muestra es el 50% es decir tres 3 instituciones; en Tuluá, la población total de instituciones educativas rurales son 9 y la muestra de 50% son cuatro 4 instituciones. Se aplicó el instrumento de la entrevista a docentes y estudiantes, del grado 5° de primaria y en la educación secundaria (grado 9° y grado 11°) e igualmente un grupo focal en cada una de las instituciones objeto de estudio.

3. Educación rural, elementos del contexto

Esta investigación se desarrolló en la región central del departamento del Valle del Cauca, en los municipios de Buga y Tuluá, ambos municipios son certificados, característica que lo hace diferente de la mayoría de los municipios de la gobernación del Valle del Cauca donde predomina los no certificados para administrar la educación por tener menos de 100.000 habitantes pero con la gran connotación que la mayoría de su población se ubica en la zona rural, a diferencia de los municipios objeto de estudio. Aunque en ambos prevalece la inequidad sociocultural “Se identifica alta inequidad y falta de pertinencia en la prestación del servicio educativo, especialmente a las poblaciones vulnerables localizadas en la zona rural, urbano-marginal y territorios de comunidades afrocolombianas e indígenas.” (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2012, p.19)

El departamento del Valle del Cauca la población de sus municipios certificados está más concentrada en la capital y en las ciudades intermedias: 87% en la zona urbana y 13 % en la zona rural; en los municipios no certificados también la mayoría de la población se encuentra en las cabeceras municipales, pero se disminuye la diferencia de población

entre las zonas 61% en las cabeceras y 39% en lo rural (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2014).

En el Valle del Cauca están funcionando 4.686 sedes educativas, 2396 (51%) son del sector oficial y 2.290 (49%) del no oficial. En la zona urbana se ubica el mayor número de sedes, esto es el 67%. No sucede lo mismo para los municipios no certificados, en los cuales un alto porcentaje de sedes, el 72%, están ubicadas en la zona rural, especialmente las del sector oficial. (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2012, p.8)

Para lograr la comprensión de la interculturalidad en la educación rural de dos municipios de esta región del país, fue necesario entender el devenir de los procesos educativos y socioculturales en el contexto rural, de allí que se indagaron los aportes de algunas investigaciones que se han hecho al respecto.

Existen estudios historiográficos y socioculturales sobre la educación rural en Colombia que presentan un análisis contextualizado de los cambios sociopolíticos, culturales y del proceso de industrialización, que permiten comprender la dinámica socio educativa del país y que analizan los procesos socioculturales que han incidido en las transformaciones de la escuela rural a lo largo del siglo XX, algunas de estas investigaciones son:

Soto (2012), hace una recuperación histórica de la maestra rural boyacense a partir de la historia de vida. Triana (2012) estudia la educación rural en Colombia en el periodo entre la contrarreforma conservadora y el Frente Nacional, presenta un análisis sobre los maestros rurales en la segunda hegemonía conservadora, las reformas de las escuelas normales en la segunda mitad del siglo XX y el papel de los cursos crédito y los microcentros en la formación del maestro.

Parra, (1969) describe los procesos que han llevado a considerar la escuela rural como una entidad inacabada e inconclusa, mediante la relación entre contexto social y escuela,

maestros y alumnos como actores sociales en un determinado espacio socio geográfico. Helg (2001) hizo una investigación sobre el sistema educativo colombiano de 1918 a 1957, las transformaciones de la escuela rural y urbana de acuerdo con las características de varios periodos históricos. López (2006) explica las problemáticas que se derivan de la migración campo – ciudad, las desventajas del campo con relación a la ciudad en derechos básicos como son salud, educación, vivienda y trabajo. Perfetti (2003) presenta un estudio sobre la situación educativa, social y económica de las zonas rurales del país y describe algunas experiencias significativas de educación en el campo.

Pérez Martínez, Manuel y Pérez Correa, Edelmira. (2002). En su estudio presenta la condición crítica por la que atraviesa la sociedad rural, que se manifiesta en los efectos sociales que han producido los modelos de desarrollo y la crisis institucional, por lo tanto, este estado actual del sector rural en Colombia, determina las características de los pobladores rurales, las condiciones respecto a la tenencia y concentración de la tierra, la pobreza, las fuentes de empleo e ingreso, la capacidad productiva y la educación, que finalmente muestra la dinámica socio política de lo rural en nuestro país.

En Vargas (2013) se encontraron aportes muy significativos para el objeto de esta reflexión por tratarse de análisis de los retornos educativos a las zonas rurales, abordando principalmente tres variables de análisis migración campo – ciudad, mercado de trabajo y nivel de escolaridad. En este estudio se concluye que a mayor escolaridad se da mayor remuneración, se comprueba que la mayoría de la población rural tiene sólo básica primaria y se evidencia que al comparar la remuneración entre dos individuos uno del campo y otro de la ciudad con la misma formación profesional, el del campo tiene menor ingreso y las mujeres aún menos que los hombres; además, se visualiza la necesidad de crear alternativas para que estas personas quieran regresar y aportar al desarrollo de sus comunidades rurales, se aclara que no se trata sólo de incentivos y de formación se requiere de soluciones que generen mercado de trabajo en el campo con incrementos en el promedio salarial que garantice calidad de vida.

Arias Gaviria (2017). Plantea en su estudio que en la educación rural se asumen técnicas y uso de tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y se transmite un ideario de cercanía al mundo modernizado mediante el consumo de tecnología como ingreso a la sociedad letrada y se suele considerar los procesos educativos lejos de los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana y de las prácticas sociales de sus habitantes, se transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores.

La recontextualización de la educación rural

La problemática de la educación en lo rural se manifiesta sobre todo en la recontextualización de la escuela por seguir conservando una práctica pedagógica monolítica con una fuerte tendencia modernizante que termina siendo exógena a una comunidad, porque se ha entendido que llevando equipamiento e infraestructura acompañada de cultura urbana se logra el progreso en el campo.

La educación en la sociedad colombiana, históricamente ha presentado problemas que se manifiestan en la fractura que marca diferencias entre el contexto rural y urbano. En la zona rural la educación continua con una debilidad institucional, déficit en equipamientos educativos y una baja calidad educativa y la educación urbana, si bien es cierto que aumento la cobertura y su infraestructura educativa, en ambos sectores educativos se continúa presentando falencias que no permiten generar una educación con calidad. De 10.234.521 estudiantes matriculados a nivel nacional, 2.430.714 son de la zona rural y 7.803.807 de la zona urbana (DANE, 2015), aunque, en la zona urbana se ha podido ofertar los diferentes niveles educativos solo la gran mayoría logra hacer la educación básica secundaria, mientras en la educación rural se queda un gran porcentaje de estudiantes con la educación básica primaria.

Por cada 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan

a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica o media (7%). Adicionalmente, se encuentran problemas relacionados con: el aprendizaje no significativo, descontextualización de la oferta educativa rural en relación con los cambios científicos y tecnológicos, por lo que se hace necesario involucrar la población rural en la definición de currículos pertinentes. (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2014, p.36)

Esto se refleja en los procesos educativos de las sedes educativas rurales de ambos municipios. Todavía prevalece una desarticulación entre las prácticas pedagógicas y los problemas de la comunidad, porque no se logra la continuidad en la mayoría de los proyectos pedagógicos por los cambios en las políticas educativas, unido a diagnósticos de contexto que no aportan a las dinámicas y cambios que requiere el desarrollo de las comunidades educativas en la zona rural. Lo anterior va acompañado de la implementación del modelo educativo por los derechos básicos de aprendizaje (DBA) de manera homogénea para el sistema educativo colombiano convirtiéndolo en la finalidad de la educación, sin guiarse con los fines de la ley general de la educación 115 de 1994. que reitera la autonomía institucional y la coherencia de los procesos educativos con las realidades y necesidades del contexto. En este sentido “el discurso pedagógico se convierte en soporte de algo diferente de sí mismo. Es un soporte de relaciones de poder externas a la escuela, soporte de modelos de dominación en relación con la clase social, el patriarcado y la raza.” (Bernstein, 1993, p.36)

Escuela Nueva e interculturalidad

El vínculo problematizador entre educación intercultural y la Escuela Nueva en el contexto rural colombiano, ha sido reglamentado por el Estado a la luz de la Constitución de 1991 en la perspectiva del multiculturalismo. A diferencia en los inicios de la escuela nueva en la década del setenta del siglo XX, que enfatizó en lo metodológico, entendido como “un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.5) desde el proceso de enseñanza

aprendizaje que se fundamentó en el modelo de Pedagogía Activa, como alternativa a la Escuela Unitaria que se implementó en 1961, la cual no garantizaba el acercamiento a la cultura rural.

En este sentido, se parte de la Constitución para ubicar lo cultural en la educación que tiende a formalizarse todavía en una ambigüedad en la implementación del modelo educativo rural contemporáneo en su relación con lo pedagógico. Se parte de la cultura que es el fundamento de todo proceso de la formación.

Como lo ha señalado Quiceno “La pedagogía es el lugar desde donde se hace la crítica a la educación...es la renovación” (2002 p. 6.) por lo tanto, la Pedagogía hace parte del campo de la producción e investigación de los procesos de formación. Sin embargo, cuando sus teorías y métodos pasan al campo de la recontextualización son transformados en otros discursos por las instituciones y sus funcionarios quienes terminan resignificando el conocimiento pedagógico en el discurso de un modelo educativo coherente con el horizonte institucional y la política educativa del gobierno vigente, que incide en la reconfiguración de la práctica pedagógica de los directivos y docentes restringiendo su quehacer educativo a la administración y transferencia de conocimientos convencionales, es así, que “La educación es el lugar disciplinario, fijo, institucional, pasivo que siempre busca la unicidad de sentido” (Quiceno, 2002 p. 6.).

La relación entre educación intercultural y la Escuela Nueva en Colombia, parte de la constatación de que algunos estudios muestran formas creativas de educar, las maneras alternativas de trabajar con la comunidad, reconocimiento del otro y por esa vía se evidencia la necesidad de redefinir esta relación en el contexto rural de un país conformado por regiones.

Así pues, desde la pedagogía, la Escuela Nueva en Colombia se implementó con la Pedagogía Activa, asumida en la perspectiva de un modelo flexible centrado en el

estudiante y en el desarrollo de actividades, en coherencia con la política educativa que buscaba reducir el analfabetismo en la población rural.

Escuela Nueva es un programa implementado por el Estado Colombiano en el año de 1975 con el propósito de universalizar la educación en el contexto rural, promover el acceso y la retención de los niños, mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante, incluyendo actividades que promueven la interacción social (Zapata & Mayo, 2014) donde puedan participar los integrantes de la familia y la comunidad (Villar, 1995). Algunas estrategias relevantes en el modelo Escuela Nueva fue el uso de los rincones escolares, la biblioteca en el aula, el diario escolar, el trabajo colaborativo, la experimentación, la articulación de la vida escolar con la vida familiar y de la comunidad y el diseño de las guías de enseñanza.

El trabajo pedagógico haciendo uso de guías de enseñanza, además de facilitar el proceso de aprendizaje permitía que los niños hicieran su trabajo escolar en el hogar y de esta manera poder colaborar con su familia en las labores agropecuarias con posibilidad de ausentarse de la escuela en época de cosecha, con esto se trató de solucionar el problema de deserción que ha venido presentando altos índices en la zona rural colombiana.

Entre los años 1979 y 1994 se realiza desde el Ministerio de Educación Nacional la capacitación de maestros financiada por entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo BID y La Federación Nacional de Cafeteros, además se implementan los microcentros como espacio de encuentro de maestros rurales para compartir sus experiencias pedagógicas (Villar. 1995).

El modelo de Escuela Nueva de 1995 a la actualidad ha tenido cambios que restringen las prácticas pedagógicas y curriculares. Se perdió un espacio tan importante como eran los microcentros donde se socializaba y dinamizaba los avances de los procesos de

enseñanza y aprendizaje y de la experimentación que trataba de articular la escuela con el medio rural, lo que conlleva a hacer del oficio del maestro rural un acto pedagógico individual y poco contextualizado y con tendencia a la reproducción de lo monocultural mediante currículos homogenizantes. Lo cual exige, ser revisado para no caer en la negación de la identidad y de la articulación cultural, sino en la posibilidad de construir un modelo educativo rural que dialogue con la diversidad socio cultural de las regiones colombianas y propiciar la labor de los maestros como guardianes de la cultura y los saberes de la comunidad.

Para profundizar en este planteamiento se retoma algunas ideas de Gómez y Guadalupe (2010). Ambos consideran que el paradigma de la identidad continúa ofreciendo los fundamentos teóricos y empíricos para el análisis de lo cultural, lo cual ha “Configurado dos grandes paradigmas: la educación multicultural y la educación intercultural. Se refieren ambos modelos educativos pensados, vinculados y dirigidos principalmente a poblaciones pertenecientes a grupos indígenas, minorías nacionales o grupos étnicos” (p.23)

Una de las problemáticas está dada en la episteme del modelo educativo colombiano, que se alinea en el solo sentido de lo económico, atribuyéndole la cualidad de poder configurar todo, pero la práctica pedagógica no se puede dejar instrumentalizar, es necesario reflexionarla como lo expresa Botero (1998):

Daremos al capital una gran importancia como instrumento para apoyar nuestras ideas, para permitirnos realizar fácticamente objetos sociales y culturales, pero no cometeremos la ingenuidad, que ha resultado trágica de otorgar a la economía la capacidad epistémica de dar sentido a nuestra vida y a nuestra acción. (p282)

El maestro que forma en la educación rural debe entender las identidades de sus comunidades para potenciarlas:

El sujeto mediante interacciones en una red social de relaciones complejas construye su propia identidad con las experiencias y subjetividades que lo constituyen y la aprehensión de una determinada cultura que le da sentido en el proceso de empoderamiento como actor social y político. La Educación/Pedagogía social ve necesario las acciones educativas que conduzcan a su liberación y a la construcción de la democracia como estilo de vida, es decir como construcción cultural. (Alvarez,2015, p69).

Pensar desde la cultura, permite la implementación de programas escolares que dinamicen la relación con el otro de sujeto a sujeto, facilitándole promover su inquietud desde la subjetividad sociocultural.

Es necesario plantearle al modelo educativo de Escuela Nueva la necesidad de trabajar en el proceso educativo el reconocimiento de los rasgos culturales de la gran diversidad en las regiones rurales de Colombia.

En este sentido, la pedagogía aporta a la comprensión de la cultura pero también los maestros rurales deben asumir en su práctica pedagógica la responsabilidad compartida con el gobierno de una educación intercultural, que no se limite solo a los valores culturales de la nación, sino también en el reconocimiento del otro, para acercarse en una relación sujeto – sujeto, para superar la tendencia modernizante que amenaza con debilitar los grupos étnicos y las comunidades culturales rurales que son los testimonios de la historia de hombres y mujeres que habitan la ruralidad colombiana.

La educación intercultural es un modelo educativo que da sentido a la escuela nueva, que puede dinamizar los valores culturales propios del campesino, indígena, mestizos y afro, en el sentido que contribuya a conservar y rescatar el mundo de su cotidianidad, que permita la enseñanza de la cultura milenaria del cuidado de la madre tierra y el

imperativo de prevenir la tragedia de la incivilización de la economía que se pone por encima de la cultura, que termina enrareciendo los caminos culturales de la civilidad.

La educación intercultural se constituye en un camino para el desarrollo rural integral que priorice la condición humana en contextos socioculturales, por lo tanto, la pedagogía aporta a los procesos de formación que potencian el sujeto rural cultural, el cual aprecie lo propio, su comunidad, lo local, la región en dialogo intercultural con el desarrollo de la nación y de la globalización.

Resultados

El proceso educativo rural en los municipios de Guadalajara de Buga y Tuluá, de acuerdo a los avances de esta investigación, mediante acercamientos, recopilación y sistematización de datos han permitido identificar elementos de la educación intercultural desde la perspectiva de una formación que tiene sus bases en el modelo de Escuela Nueva, porque los estudiantes inician su proceso escolar en las sedes de la Básica Primaria y en la mayoría de los casos continúan su bachillerato en la sede central de la respectiva institución educativa.

Entre los aportes más relevantes encontrados en la sistematización y análisis de la información recopilada en la entrevista a docentes¹⁰, están los siguientes:

- Se debe saber evaluar la realidad del estudiante, es importante el análisis del contexto, como un punto de apoyo del trabajo pedagógico, para orientar un proceso de formación de la educación intercultural. La labor pedagógica que se promueve en las instituciones educativas rurales objeto de este estudio, permite

¹⁰ Es de señalar que todas las referencias inician con las siglas IE que significa Institución educativa como para docentes y estudiantes. Luego se incluyen las letras iniciales del nombre de la institución, como fueron: AG Agua Clara, LM La Marina, SR San Rafael, JS Jovita Santa Coloma, MG La Magdalena, AC Ángel Cuadros, NSF Nuestra señora de Fátima.

mostrar que la práctica pedagógica se puede entender como proceso formativo que relaciona lo educativo con lo sociocultural, articulando lo que saben y conocen los estudiantes con lo que enseñan los docentes como se evidencia en los relatos, especialmente se sintetiza en los siguientes “no solo es un enfoque académico sino lo relacionando con todos los aspectos sociales que nos compete como seres humanos” (IEM3, En°1), porque es fundamental “la lectura del contexto social y local que se centra en la decodificación de presaberes”. (IESR En°2) lo que implica indagar el tejido cultural.

- El rol del docente como mediador en la relación del trabajo educativo con el estudiante, que se caracteriza por ser un “orientador y facilitador del conocimiento” (IENSF, En°4). Es decir, hace posible el acercamiento del estudiante con el contenido de las asignaturas de una manera flexible y comprensible.
- También se destaca, la importancia de establecer con el estudiante una postura abierta al diálogo en donde se muestra la importancia de escuchar, lo que facilita la formación en una relación horizontal “un dialogo donde el docente se involucra y luego se involucran los estudiantes” (IEMG, En°1), “importante dialogar” (IESR En°3), “dialogando, la manera de conocerlos” (IEJS. En°1).
- El reconocimiento de la diversidad cultural en el proyecto educativo institucional PEI, especialmente desde las diferentes áreas que enseñan “Nuestro PEI contempla una valoración sobre las diferentes etnias, grupos indígenas presentes en la región y desde las diferentes áreas se trata de respetar y enriquecer sus costumbres”. (IEMG, En°4)
- El trabajo con la comunidad para resolver sus dificultades o concertar formas de trabajo para favorecer mediante algún proyecto pedagógico necesidades identificadas en el entorno “lo bueno es que se reúnen para tratar un tema específico cuando es de aporte a la comunidad”. (IEMG, En°5)

Igualmente, los estudiantes aportan elementos para la educación intercultural:

- Consideran la interculturalidad como la diversidad cultural, para ello hacen referencia a la composición étnica de la población estudiantil “hay diversidad”. (IEAC, E4), “es variada”. (IENSF, E2).
- El encuentro de la realidad de los estudiantes con los actos de enseñanza que se presentan dentro de las instituciones en cada una de las áreas.
- La expresión de la discriminación es necesario identificarla y analizarla en el escenario escolar. En las instituciones objeto de estudio, es relativa porque para algunos estudiantes especialmente de grado 11° “No se da, de ningún tipo” de discriminación; para el grado 9°, en cambio “Si, normalmente es entre compañeros” y para el grado 5° “Se da a veces” (IENSF, E1). Se infiere a que existe en su convivencia prácticas de intolerancia que dificulta sus procesos de socialización que inciden en la valoración de su identidad cultural y en la auto comprensión de ellos mismos como sujetos culturales.
- Programación de actividades académicas que se conviertan en la posibilidad de promover y apropiar su diversidad cultural, mediante “más espacios sociales, culturales, ambientales que permitan que los estudiantes puedan salir con un óptimo desarrollo” I.E.N.S.F.(E2), “Charlas sobre el tema” I.E.A.C.(E3), estos relatos muestran la inquietud de los estudiantes hacia el conocimiento cultural, es lo que reclaman como manifestación de su creatividad y que permite su desarrollo integral.

Conclusión

Se puede concluir que existen en estas Instituciones educativas de ambos municipios de Guadalajara de Buga y Tuluá, diferentes procesos de educación intercultural que se articulan en la práctica pedagógica con las experiencias vividas de los estudiantes y maestros, que van avanzando en una educación que reconoce la comunidad y su cultura,

fundamentadas en la metodología de la Escuela Nueva según las particularidades propias de cada institución educativa y ente territorial.

En ambas regiones rurales se promueve la comprensión de un conocimiento basado en los principios de la Pedagogía Activa, aunque se encontró una diferencia en las características de la formación entre los niños de grado 5° quienes tienen procesos de enseñanza y aprendizaje desde el modelo de Escuela Nueva que trabajan actividades desde sus experiencias, mientras en los grados 9° y 11° se nota un distanciamiento entre la teoría y la práctica. También se hallaron cambios en lo que caracterizaba la escuela nueva en los años 70, 80 y 90 a la Escuela Nueva de inicios de siglo XXI, especialmente en cuanto al debilitamiento de la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de espacios académicos y culturales que vinculen la familia y la comunidad.

De acuerdo a la lectura de la educación intercultural, en la región central del valle del cauca, se identificaron experiencias significativas del desarrollo del modelo educativo Escuela Nueva mediante la pedagogía activa y su método enriquecido con iniciativas propias, pero a la vez se encontró la necesidad de considerar una reconceptualización de este modelo educativo desde los aportes de la educación intercultural a partir del enfoque sociocultural de la pedagogía, que permita entender el desarrollo rural y el bienestar de la comunidad campesina, afro e indígena sin caer en el sin sentido de la modernización a ultranza del desarrollismo económico.

Las narrativas de los estudiantes y docentes coinciden en entender la educación intercultural como aceptación de la diversidad cultural, lo que evidencia una interpretación desde el multiculturalismo como la expresión del reconocimiento de la existencia de diferentes comunidades culturales, pero sin llegar a la autocomprensión entre sujetos culturales en permanente relación y reconstrucción de sentidos y significados.

Todavía prevalece una desarticulación entre la educación intercultural y la comunidad, esto corresponde a diagnósticos e intervenciones educativas monoculturales que poco aportan a las dinámicas e identidades de los diferentes grupos socio culturales de la zona rural; cuando Colombia se caracteriza por ser un país de regiones, por tener una población diversa y, además, por evidenciar el desplazamiento forzado a lo largo del siglo XX y XXI, unido a las migraciones de otros países. Todo esto está produciendo otra dinámica de nuevas expresiones culturales y de subculturas. En este sentido, la educación intercultural se convierte en una categoría comprensiva para posibilitar en la escuela nueva la apertura al entendimiento de la hibridez cultural ante los antiguos y nuevos grupos socioculturales que interactúan en la escuela rural.

Referentes bibliográficos

- Álvarez, M. (2015). *Construcción de cultura política democrática en organizaciones juveniles del municipio de Guacarí, Colombia. Esbozo para una propuesta educativa*. (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Manizales: Universidad de Caldas, Rudecolombia.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad* No33 Junio – Diciembre, Web-Online 2357-6286 - pp. 53-62.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.
- Botero, D. (1998). *El poder de la filosofía y la filosofía del poder I*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, UNIBIBLOS.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 51, julio-diciembre, pp. 40-79 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia Consultada el 20 enero de 2017, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>

DANE. (2015). Matrícula nivel educativo, por secretarías de educación certificadas y zona.

DANE. (2017). Colombia. Proyecciones de población municipales por área 2005 – 2020.

Deslauries, J. P. (2005). Investigación cualitativa. Guía práctica. Pereira, Colombia: Editorial Papiro, RUDECOLOMBIA.

De Zubiría, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Editorial América Latina.

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente. (2017). Historia fundación. Consultado el 14 de marzo de 2017, disponible en: <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/historia-fundacion.html>

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental. (2014). La cobertura educativa en el ente territorial Valle del Cauca. Razones y algunas explicaciones de su variación. Consultado el 14 de marzo de 2017, disponible en: file:///C:/Users/mealvarez/Downloads/LA_COBERTURA_EDUCATIVA_EN_EL_ENTE_TERRITORIAL_VALLE_DEL_CAUCA.pdf

Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental. (2012). Plan sectorial de educación 2012 – 2015. Consultado el 14 de marzo de 2017, disponible en: <http://vallecaucanadeaguas.gov.co/documentos/04-PLAN%20SECTORIAL%20DE%20EDUCACION.pdf>

[Gómez y Guadalupe. \(2010\). relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo, teorías, conceptos, actores y referencias. En: Cuicuilco, Vol. 17, núm,48. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México.](#)

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957*. Una historia social, económica y política. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación n° 51*, julio – diciembre, pp. 138 – 159. Consultado el 10 de diciembre de 2016, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>
- López, N. (1996). *Modernización curricular. De las instituciones educativas. Los PEI de cara al siglo XXI*. Bogotá: Editorial Libros & Libres S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición, primer grado. Tomo I. Bogotá: MEN
- Not, L. (1992). *La Enseñanza Dialogante. Hacia una Educación en Segunda Persona*. Barcelona: Editorial Herder.
- Parra, R. (1969). Clases sociales y educación en el desarrollo de Colombia. En: U.N. *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural*, No3, Bogotá.
- Perfetti, M. (2003) (Estudio sobre la educación rural en Colombia). (Proyecto FAO – UNESCO – DGCS ITALIA – CIDE – REDUC). Colombia: Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales CRECE. Consultado el 18 de noviembre de 2016, disponible en: red-1er.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pérez, E., & Pérez, M. (2012). El sector rural en Colombia su crisis actual. Cuadernos De Desarrollo Rural, (48). Consultado. 19 de noviembre del 2019, disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>
- Quiceno, Humberto. (2002). *Revista Educación y Cultura #59, Educación Tradicional y Pedagogía Crítica*, Bogotá, D.C.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente de la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Soto, D. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense 1948 -1980. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol 14, n° 18 pp. 211 -242. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad Historia de la Educación Latinoamericana.

- Triana, A. (2012). *La educación rural en Colombia: de la contrareforma conservadora al frente nacional*. Tunja: Búhos Editores.
- Vargas, B. (2013). Retornos a la educación y migración rural – urbana en Colombia. *Desarrollo y Sociedad, n° 72, pp. 205-223*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Villar. R. (1995). El programa de Escuela Nueva. *En Revista educación y pedagogía*, Numero14 y 15.
- Zapata, D. & Mayo, G. (2014). Actividades de las guías de aprendizaje de Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla (Trabajo de grado de maestría en Educación). Colombia: Universidad Antioquia Seccional Oriente.

7-

**APROXIMACIÓN ANALÍTICA DEL MODELO CURRICULAR QUE
SUSTENTA EL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA DEL
POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID**

***ANALYTICAL APPROACH OF THE CURRICULAR MODEL THAT SUPPORTS THE
AGENDA OF THE BACHELOR'S DEGREE FROM
POLITECNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID***

Arturo de Jesús Madrigal Gil, ajmadrigal@elpoli.edu.co, Tel 3197900

Doctor en Educación; Psicólogo;

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Doris Elena Salazar Hernández, dorissalazar@elpoli.edu.co, cel. 3136442132

Doctoranda en Humanidades y Artes;

Magister en Educación: Orientación y Consejería

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, Colombia.

RESUMEN

Este artículo sirvió como elemento de reflexión para la renovación curricular y la acreditación del programa de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC). Presenta los resultados de un ejercicio investigativo dirigido a realizar una aproximación analítica del modelo curricular que sustenta el programa, con el fin de proponer algunos elementos que posibiliten el proceso de transformación curricular que permita responder a los actuales contextos y competencias requeridas en la formación del maestro del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: currículo, modelo curricular, educación, formación, docente

ABSTRACT

This article served as an element of reflection for curriculum renewal and the accreditation of the program of the Bachelor's degree in Physical Education, Recreation and Sports of the Politecnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC)

It presents the results of a research exercise directed to perform an analytical approach of the curricular model that supports the program, in order to propose some elements that facilitate the process of curricular change to respond to the current contexts and competencies required in the formation of the 21st century teacher.

KEYWORDS: Curriculum, curriculum model, education, training, teaching

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de currículo se hace referencia a los principios, propósitos y procesos dirigidos a la formación integral de los educandos y asumidos por la institución. (Ilanfrancesco, 1998) De él hacen parte los medios de los cuales se valen sus actores para el logro de los fines educativos establecidos en el Proyecto Educativo, entre ellos, los programas compendiados por las disciplinas académicas, las áreas y las asignaturas, actividades complementarias, la interrelación docente-alumno, la comunidad en la que

está inmerso y además las acciones informales e inconscientes que cumplen o coadyuvan a estos fines.

Siguiendo lo contemplado en la Ley General de Educación, el currículo es “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional”. (MEN, 1994)

Así, el diseño curricular es un proceso que permite elaborar la concepción del profesional a egresar, del proceso de enseñanza aprendizaje que acompañará su formación en la perspectiva de individuos que respondan a una dinámica de significación social en la transformación y progreso de la sociedad en escenarios futuros de una particular comunidad, lo cual significa, haciendo institucional la propuesta de Stenhouse (1987) que “la práctica del currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida en sociedad”(p.223). Afirma igualmente que el currículo es una tentativa para comunicar los principios esenciales de un propósito educativo de manera que permanezca abierto a la discusión y a la crítica para que pueda ser llevado efectivamente a la práctica.

Coll (1997) plantea que la intencionalidad educativa del currículo debe responder a los siguientes cuestionamientos: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar. Estos interrogantes han pretendido ser respondidos desde diferentes tendencias pedagógicas; y su análisis y reflexión permite a la tarea educativa concretizar y formalizar las formas de trabajo que resulten más efectivas en el proceso de enseñanza, otorgando sentido social y formativo a la educación.

El diseño curricular del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del PCJIC, ha sido construido desde la revisión de numerosas tendencias y enfoques que han permitido la construcción de un marco teórico disciplinar para la formación de un educador físico. Autores como Luis Miguel Ruiz Pérez, Pedro Sáenz Bañuel, Fernando Sánchez Bañuelos, Domingo Blázquez, Marta Castañer, Oleguer Camerino y otros, promotores de un movimiento frente a la educación física escolar conocida como “Enfoque Global de la motricidad” la cual ha sido altamente reconocida

en Latinoamérica en los últimos años, ha inspirado la construcción del actual currículo, que sin embargo, pensando en responder a las nuevas tendencias y exigencias que impone la sociedad del conocimiento y las políticas educativas en los diversos niveles, es necesario revisar para realimentarlas, replantearlas si es el caso y transformar aquello que posibilite atender a los nuevos retos para la formación de maestros.

Mas, considerando el perfil profesional del egresado del programa de Licenciatura, es necesario plantear un referente más amplio que permita una mayor movilidad y formación multidisciplinar que sea consecuente, inclusive, con la misma denominación y titulación ofrecida, con posibilidades de asumir diferentes áreas del conocimiento, toda vez que se trata de un licenciado en educación básica, sin que ello implique debilitar la formación en el énfasis que se ha asumido para el programa, la Educación Física, Recreación y Deporte.

En esta perspectiva direccionar hacia la asunción de un enfoque pedagógico que permita responder a la diversidad planteada en el proceso formativo para los estudiantes, debe considerar tanto las prácticas actuales como el deber ser, en tanto ideario que no limite la libertad de cátedra pero sí oriente en torno al compromiso adquirido en términos de responsabilidad social universitaria, y sobre todo con la razón de ser, la esencia misma del Politécnico como institución universitaria cuya tradición histórica lo ha posicionado como una institución científica, tecnológica y humanística de visión global, comprometida con la sociedad. Con estas consideraciones, tal como lo plantea el documento sobre el modelo pedagógico institucional, “La corriente constructivista es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vigostki (1978) Ausubel (1963), Bruner (1960). Aunque ninguno de ellos se denominó como constructivista, sus propuestas ilustran las ideas de esta corriente. El constructivismo es una teoría que intenta explicar el modo, cómo el conocimiento previo, da nacimiento a un conocimiento nuevo, teniendo como base la naturaleza del conocimiento humano. Dicha corriente bebe de los modelos pedagógicos denominados: “Desarrollismo pedagógico”, “Pedagogía socialista” y “Modelo cognitivista”” (Modelo Educativo del Politécnico, 2010, p. 14), ella, por tanto, puede ser uno de los referentes en términos de “deber ser” como un modelo para intervenir en la formación de docentes; sin embargo, es una propuesta que debe ser

actualizada y repensada constantemente en atención a los cambios planteados en las políticas públicas y en las culturas propias de la región y el país.

Desde las anteriores propuestas y perspectivas se han desarrollado conceptos y metodologías para las prácticas pedagógicas, las cuales tienen como requisito previo, la capacitación del cuerpo docente y directivos, para que pueda hablarse un mismo lenguaje, asumirse las tareas con compromiso, conocimiento y responsabilidad y se mantenga la articulación en todo el proceso, de manera que no hayan abordajes aislados en las tareas formativas y pueda presentarse el proceso en una perspectiva sistémica que permita complementariedad en la diferencia, y solidez en los acuerdos que se gesten como propuesta académica para formar el docente del presente y del futuro.

En cuanto al modelo curricular de la Licenciatura se plantea básicamente una serie de reflexiones sobre el hacer pedagógico e instrumental, enfocado esencialmente al manejo de formatos donde se espera puedan ser planteadas directrices para el desarrollo del plan de estudios en las diferentes áreas y sus asignaturas específicas. De igual manera, no alcanza a ser visible, mediante procedimientos empíricos, la coherencia entre las prácticas pedagógicas de los maestros del programa y el modelo pedagógico institucional, ya que, las primeras, son altamente instrumentalistas y tradicionales, y la segunda exigiría un cambio en las prácticas mismas que comience por la capacitación de los maestros para que asuman en su cotidianidad, lo esencial del modelo que se presenta como deseable.

A pesar de que permanentemente se hacen intentos por pasar de un currículo técnico a un currículo práctico o ir más allá a un currículo crítico, se encuentran vestigios de estructuras tradicionalistas con las que se han venido desarrollando las prácticas educativas en la institución, teniendo en cuenta además que su tradición tecnológica basa sus procesos en diseños instruccionales y conductistas. No obstante se retoman elementos del currículo crítico en algunos aspectos misionales como el compromiso con la transformación social, consecuencia de la intervención de los egresados en sus comunidades.

Al hacer la revisión sobre las teorías y sus aplicaciones a los procesos de Formación de Maestros, se puede inferir que el diseño curricular de la Institución se acerca al modelo por procesos de Casarini (2010), por cuanto está estructurado primeramente por

objetivos centrados en los resultados de enseñanza, seguidos por contenidos que buscan la construcción de conocimientos a través de procesos investigativos, que en el caso concreto del programa de la Licenciatura Educación Física Recreación y Deporte, por medio de la estrategia de Talleres Investigativos ha buscado transversalizar el currículo y crear espacios de formación para los estudiantes a través de un trabajo que ha pretendido ser innovación pedagógica, desde el colectivo docente que acompaña el proceso de investigación formativa. Muy a pesar de esos esfuerzos continúan desarrollándose metodologías tradicionales e instructoristas donde la enseñanza está por encima del aprendizaje y el papel protagónico sigue siendo del maestro y no del estudiante como centro del mismo proceso educativo.

METODOLOGÍA

Resultado de una investigación cualitativa, de tipo exploratorio, se utilizan técnicas de revisión documental para recolectar información, y procesarla mediante análisis de discurso y clasificación de la literatura recolectada.

Se revisaron los documentos a nivel de Universidad y programa para hacer el análisis documental, haciendo fijación de datos y análisis de contenido, lo cual posibilita develar asuntos, conceptos e indicadores en los contenidos, establecer hechos retrospectivamente y comparar con algunas prácticas observadas. Se utilizó el procedimiento de análisis de matrices para definir los aportes de cada insumo.

REFERENTES TEÓRICOS

Modelos de diseño curricular

Las diversas teorías sobre currículo que han sido planteadas a lo largo de la historia, generan, a su vez, modelos y enfoques curriculares asumidos por las instituciones educativas para direccionar su gestión académica. Partiendo de las concepciones que sobre currículo se tienen, se presentan a continuación algunos enfoques de modelos de diseño curricular, los cuales enfatizan, cada uno, en algún componente del mismo y desde ellos puede abordarse una propuesta que esté dirigida a formar docentes en

educación superior. Entre estos modelos se encuentran los que describe Torres (1998) en el siguiente cuadro:

Cuadro n.1. Paradigmas del curriculum. (Torres Hernández, 1998)

<i>PARADIGMA</i>	<i>Explicación</i>
<p>I) <i>El currículum como sistema tecnológico:</i></p>	<p>La autora aplica este paradigma al contexto mexicano, pero retoma su base de James Popham y Eva L.Baker (1970): “Un educador que crea planes de estudio sólo tiene que determinar los objetivos del sistema educacional. En esencia debe tomar dos clases de decisiones. En primer lugar, determinar los objetivos (es decir, los fines) y por otra parte debe escoger los métodos (o sea medios) para cumplir esos objetivos (...) Por lo tanto, la diferencia entre plan de estudios y enseñanza es, en esencia, una distancia entre fines y medios.”. (p.4) El currículo se planteaba así como sistema tecnológico.</p>
<p>II) <i>El currículum como estructura organizada de conocimiento.</i></p>	<p>Este paradigma define el currículo como un “cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela, existen tres tendencias en este paradigma: i) el esencialismo, ii) la estructura de las disciplinas o arquitectura del conocimiento y iii) el desarrollo de los modos de pensamiento.” (p. 5).</p> <p>“El paradigma del currículum como estructura organizada de conocimiento aparece en México cuando la planificación no da los resultados esperados (década de los ochenta) porque no fueron consideradas las demandas sociales y políticas, además de que la tarea técnica era una actividad vacía para el maestro. La lógica de la racionalidad técnica se rompió y dio paso a la preocupación por los contenidos en el currículum.” (p.7)</p>
<p>III. <i>El currículum como plan para el aprendizaje o plan de Instrucción:</i></p>	<p>El énfasis se marca en la relación enseñanza-aprendizaje: “Este paradigma reconoce la importancia de la declaración de intenciones en el currículum, pero considera que no existe el currículum sin la inclusión del diseño de elementos y las relaciones que posiblemente intervienen en la práctica escolar.” O sea que: “El currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica”. Este paradigma que señala la importancia de la orientación científica para la teoría curricular, coincide con la racionalidad tecnológica y está en contra de los representantes del paradigma de la experiencia. (p.7).</p>
<p>IV) <i>El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje:</i></p>	<p>“El paradigma que pone énfasis en la experiencia apunta sobre el proceso de aprendizaje y su contexto, indica lo limitado de acepción de currículum como conjunto de experiencias planificadas que no considera las experiencias vividas en los centros escolares sean, éstas, sociales o cognitivas.” (p.9) Este paradigma posibilitó el surgimiento del currículo oculto, que como se cita en Dreeben (1968) implica dos elementos en el</p>

V) *El currículum como configuración de la práctica o praxiología:*

primero, “los estudiantes aprenden con la experiencia social de la escuela, además del contenido, ciertas disposiciones. El segundo elemento del currículum no escrito, es el aprendizaje de lo no pretendido o previsto” (p.10).

Para que surja este paradigma del currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje es necesario por tanto aceptar que en el currículum hay algo implícito que es necesario detectar.

Este paradigma nace en la época de los sesenta para darle un nuevo respiro a un currículum que estaba muriendo, se trataba de buscar una renovación a partir de otros modos de acción: La praxis. Se relaciona con el currículum crítico, que en el contexto del artículo puede llegar a la construcción de identidad.

“La aportación de este paradigma es el reconocimiento de que currículum es un ámbito de confrontación y polémica, que no responde a soluciones mecánicas y que es proclive a la influencia de la estructura social, de aquí que se requiera de análisis situacionales que “resistan” a las declaraciones abstractas y generales...Tomar en cuenta las prácticas de los sujetos llevó al estudio de los procesos curriculares y las interpretaciones, derivaciones y retraducciones que llevan a cabo los maestros, padres, alumnos, etc. La interrogante es saber ¿desde dónde los sujetos producen los sentidos? La respuesta conduce a sus trayectorias y a la multiplicidad de identificaciones que los estructuran”. (p. 15).

Por otro lado, se han planteado otras propuestas asumidas desde una visión tipológica de las teorías curriculares y que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro n.2. Tipos de currículum

	<i>Modelo</i>	<i>Metas Educativas</i>	<i>Metodologías</i>	<i>Evaluación</i>
<i>Según la racionalidad del currículum. (Hernández, 2007)</i>	Técnico	Busca enseñar a las personas a comportarse según lo esperado por la sociedad.	El estudiante es receptor de conocimientos, se centra en objetivos especificando las conductas y adiestramientos en destrezas específicas.	Evaluación es medida por la eficiencia y la eficacia teniendo en cuenta indicadores tales como el número de alumnos aprobados, reprobados y desertores; es

		<p>La estructura curricular se caracteriza por tener una gran cantidad de asignaturas obligatorias, secuenciadas de forma rígida y preestablecida.</p> <p>Para llevarlo a cabo se espera que el docente sea reproductor del currículo</p>	<p>realizada por agentes externos como el sector productivo y el Estado.</p>
Práctico	<p>La concepción de educación se basa en enseñar a los estudiantes a comprender e interpretar el mundo.</p>	<p>Su estructura curricular, aunque se presenta en forma de asignaturas obligatorias, es abierta y flexible, tiene en cuenta las etapas del desarrollo psicosocial de los estudiantes. La deliberación, interpretación y selección serán las principales funciones del docente.</p>	<p>En este tipo de currículo se evalúan los procesos internamente, es realizada por los miembros de la comunidad educativa.</p>
Crítico	<p>Pretende enseñar a reflexionar con el fin de actuar y transformar el mundo</p>	<p>El estudiante está comprometido con su proceso de enseñanza y aprendizaje, asume un papel participativo, crítico y reflexivo.</p> <p>La intención es que el currículo, al ser abierto y flexible, se centre en los intereses y características propias de la comunidad educativa y su entorno.</p> <p>Se espera que el docente ejecute, diseñe y ejerza las acciones del docente práctico, además de</p>	<p>Se evalúa desde la participación y desde el impacto que tiene el currículo sobre el conocimiento y el desempeño de sus egresados.</p> <p>La evaluación es de carácter continuo y los participantes son los responsables de llevarla a cabo.</p>

Según la relación enseñanza-aprendizaje; docente-alumno (Gimeno, 1996)

			realizar reflexiones críticas y estar comprometido con lo social.	
	Modelo enciclopédico	Adquisición de información. Se valora el acatamiento de la autoridad.	Centrado en la actividad del docente; el estudiante debe memorizar. Promueve la repetición, el trabajo es individual.	Se considera una actividad terminal. Su finalidad es determinar la desviación de lo establecido por el docente.
	Modelo tradicional que fija su atención en la enseñanza	Adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes seleccionado por expertos.	Predomina el uso de refuerzos, premios y castigos. Enseñanza graduada y dosificada por el docente.	Actividad técnica orientada a optimizar el proceso de enseñanza. Se desarrolla en función de conductas observadas.
	Modelo Socio cognitivo	Desarrollo de la autonomía y la socialización; busca aprender a aprender. Se promueve el desarrollo de los procesos cognitivos y socio afectivos.	Reconocimiento de la diversidad de los ritmos y estilos de aprendizaje. Promueve el trabajo cooperativo y la autonomía del estudiante.	Proceso que permite al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje y promueve su mejoramiento.
<i>Según el desarrollo del currículo (Casarini, 2010):</i>	Modelo por objetivos conductuales	Centrado en los resultados de enseñanza.	Adopta el siguiente orden metodológico: Diagnóstico de las necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, organización de los mismos, selección de las actividades de aprendizaje, determinación del qué y el cómo evaluar.	La evaluación por resultados, es decir en qué medida satisface los objetivos planteados.
	Modelo de procesos:	Centrado en la construcción del conocimiento y	Se plantea como un currículo abierto ya que no hace referencia	La evaluación es por procesos.

	en la estructura de los contenidos.	explícita a una conducta terminal. La estructura de los contenidos se articula con los procesos psicológicos y busca aprendizajes significativos en el alumno. Concibe el conocimiento como algo vivo.	
Modelo de investigación:	Propone un campo dinámico de acciones encaminadas a generar innovación.	El currículo se plantea como una investigación permanente en busca de solución a problemas del contexto de la escuela.	La evaluación es continua y permanente. Hace parte dinámica del proceso de investigación e involucra tanto a los estudiantes como a los docentes.

Estas visiones de las teorías curriculares, abordadas como paradigmas o desde una clasificación tipológica, ofrecen el marco para el análisis de las prácticas curriculares que se desarrollan al interior de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, toda vez que en esta perspectiva puede responderse con mayor precisión al enfoque institucional señalado en su visión, que propende por una vocacionalidad tecnológica, entendida como un camino para aportar al desarrollo del país desde la academia y la investigación aplicada en sus diferentes campos, entre ellos, desde la investigación educativa y pedagógica.

RESULTADOS

En el proceso de transformación curricular, el programa de Licenciatura parte de la revisión de las prácticas docentes, lo que ellos plantean en sus planes de área y de los demás documentos que sustentan su labor, para realizar una introspección y autocrítica a su modelo curricular, con el fin de ponerlo a tono con las actuales tendencias, no por

moda, sino porque ellas han sido fruto de múltiples investigaciones y presentan un bagaje conceptual sólidamente construido y que da cuenta de las posibilidades que hoy se tiene en los nuevos contextos y para las nuevas generaciones, de una propuesta educativa que genere desarrollo humano y social desde la disciplina específica en la formación de los docentes. Es por ello que, como punto de partida, y habida cuenta que el actual modelo curricular está diseñado desde una propuesta asignaturista y longitudinal, se asume el modelo de Hernández (2007), que lo plantea desde una visión racional del currículo, definidos atendiendo a los diferentes intereses que sugiera para cada tipología, así: Interés técnico, práctico y crítico.

En esta perspectiva, se plantea la siguiente aproximación analítica del actual modelo curricular del programa de Licenciatura, con el fin de contribuir a los procesos de transformación curricular en el que se encuentra y que puede servir de referente para otras instituciones formadoras de maestros. El análisis se presenta desde cada tipología y su interés curricular, inscribiéndolo fundamentalmente en el interés técnico por la estructura que lo sustenta, y en el nivel práctico por su relación deseable con el modelo institucional y algunas acciones que se desarrollan en ese sentido, así:

Interés técnico

En la estructura Curricular de los programas de la Facultad de Educación Física, del PCJIC, se evidencian características del interés técnico desde la malla curricular, que se caracteriza por una cantidad de asignaturas secuenciadas sujetas a requisitos y correquisitos, sin opciones visibles de áreas optativas.

En el Proyecto Educativo de Facultad (PCJIC, 2011) se plantea que las asignaturas son presentadas en formatos preestablecidos: Plantilla del Programa que es suministrado por las Coordinaciones de cada uno de los programas o por los docentes que son designados como Coordinadores de Área. Plantilla Guía Didáctica de la asignatura donde se presenta la identificación de la asignatura, objetivos generales y específicos, contenidos por unidades, estrategias metodológicas, sugerencias para el estudio de la asignatura, evaluación, temática o acción por desarrollar se especifica la fecha y el porcentaje de cumplimiento, y bibliografía básica (PCJIC, 2011, p. 22). Además de ello, se presentan las estrategias para el desarrollo del trabajo independiente del estudiante.

Interés práctico

La Institución propone el aprendizaje significativo como la meta del proceso de enseñanza, el cual permite que los nuevos conocimientos se vinculen de manera clara, consciente y estable. Desde esta postura el rol del Maestro es el de tutor (acompañante), que contribuye en el proceso de formación y construcción del conocimiento.

Consecuentemente la formación y la enseñanza buscan adecuar los nuevos paradigmas de la educación donde el estudiante transforme la información, adquiera métodos de autoformación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje se realice por consentimiento entre profesor y estudiantes; en consonancia con la Misión Institucional que se define como

Somos una institución de educación superior estatal, de vocación tecnológica, que con su talento humano, ofrece una formación integral con programas de calidad en pregrado y posgrado, apoyados en la gestión del conocimiento de base científica, promovemos acciones innovadoras desde la investigación y la proyección social, para contribuir al desarrollo económico, social y ambiental de Antioquia y Colombia” (PCJIC, 2018)

Desde esta perspectiva, la propuesta de Morin en Los “Siete Saberes necesarios para la educación del futuro” ha servido como referentes para la propuesta curricular. Se retoma de él los apartes relacionados con el sentido que debe tener la educación: “Se deben enseñar conocimientos, después de que se ha enseñado qué es conocimiento. No basta con acumular información sino que hay que aplicarla. Se debe enseñar qué es el ser humano”. (Modelo Educativo del Politécnico, 2010, p. 23).

En este escenario el Modelo pedagógico de la Institución, aborda al sujeto como totalidad, se inscribe en las tendencias pedagógicas contemporáneas que propende hacia el desarrollo humano y reconoce la singularidad de los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje y su quehacer en los diferentes contextos (sociales, políticos, económicos y culturales).

Este modelo pedagógico se enmarca en el Constructivismo, con enfoque Cognitivo Desarrollista a través de metodologías para el aprendizaje colaborativo. Acogido bajo los cuatro pilares de la educación de Jaques Delors (1996), (aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a conocer) lo que establece los procesos formativos

de manera integral y reconoce como elemento fundamental el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Igualmente, puede señalarse algunas características del enfoque Humanista, pues reconoce al estudiante como un ser humano integral, dotado de conocimientos, capacidades, habilidades y valores, que le permiten la apropiación de los saberes y la aplicación, para luego transformar su entorno social, a través de estrategias pedagógicas que propician el pensamiento crítico y reflexivo.

El sentido social de la propuesta curricular de la Licenciatura, pretende hacer realidad la reflexión de Vigotsky refiriéndose a que la cultura media la actividad transformadora del hombre y la naturaleza.

Se plantea así, un currículo, que da cuenta de los principios, conocimientos, valores, cultura, destrezas a desarrollar y potenciar en el estudiante y demás elementos necesarios en el proceso de formación, que dé respuestas pertinentes a las necesidades socioeconómicas del entorno (Modelo Educativo del Politécnico, 2010, p. 23).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El diseño curricular del programa se inscribe de manera predominante en el currículo técnico por cuanto está concebido desde asignaturas y contenidos predeterminados en estructuras rígidas que aunque son modificadas y ajustadas periódicamente, carecen de una contextualización permanente en torno a problemáticas sociales que pueda convertirse en objeto de investigación y transformación permanente por parte de los profesionales en formación.

La estructura curricular de la Licenciatura se caracteriza por tener una gran cantidad de asignaturas obligatorias, secuenciadas de forma rígida y preestablecida. La evaluación es medida por la eficiencia y la eficacia teniendo en cuenta indicadores tales como el número de alumnos aprobados, reprobados y desertores.

Se han desarrollado acciones tendientes a enseñar a los estudiantes a comprender e interpretar el mundo, para actuar en él y transformarlo, las cuales aún no alcanzan a generar el impacto deseado, según lo informa, inclusive, el sector. Se recomienda realizar una actualización del modelo curricular que responda a los cambios que presenta hoy el medio y que la sociedad en general plantea en términos de atención a las necesidades

de desarrollo humano y social vigentes, a través de un modelo propio que se construya inspirado y soportado en las actuales tendencias que demarcan una ruta clara en términos de formar integralmente, desarrollar competencias y atender a las diferencias individuales, tanto en sus formas de aprender como de establecer sus metas y estrategias de desarrollo.

productivo.

Además se recomienda que los docentes de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deportes tengan acceso al Modelo Curricular y sus actualizaciones a través de un folleto virtual, de manera permanente y que se vea reflejado en sus planes y programas.

BIBLIOGRAFÍA

- Avendaño, Fernando. El curriculum universitario. Aportes desde la teoría curricular. Enero del 2014.
- Misión del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, adoptada mediante el artículo sexto del Acuerdo No. 14 del 8 de agosto de 2018
- Casarini, Martha. (1999). Teoría y diseño curricular. México: Trillas
- Coll, C. (1991). Psicología y curriculum. Barcelona: Paidós Ibérica
- Gimeno Sacristán, José; Linuesa, María Clemente; Feito Alonso, Rafael y Perrenoud, Philippe. (2012) Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (1988) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed. Morata
- Hernández de Rincón, Ana. Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol. 12 n.12 Mérida dic. 2007. Recuperado de:
http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-95052007000100004&lng=es&nrm=i. Consultado el: 23 de mayo del 2014.
- lafrancesco, G. (1998). La investigación pedagógica: una alternativa para el cambio educacional. Ed. Libros & Libros.
- Modelo Educativo Institucional. (2010). Politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín.
- Pérez Pérez, Maribel. Modelos de Diseño Curricular basado en Casarini Ratto (2010). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en:
http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT66.pdf. Consultado el: 6 de octubre del 2014.
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Plan 9 (septiembre del 2008). Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín.
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. El Modelo Educativo (7 de octubre del 2010). Comité Pedagógico, Vicerrectoría De Docencia. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín.
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Proyecto Educativo de Facultad (2011). Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte.

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Misión Institucional, adoptada mediante el artículo sexto del Acuerdo No. 14 del 8 de agosto de 2018

Popham, James y Baker, Eva L. Los objetivos de la enseñanza, Buenos Aires, Paidós, 1970.

Robert Dreeben, On what is learned in school, California, Addison-Wesley Publishing Company, 1968.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata

Torres Hernández Rosa María. Paradigmas del curriculum. Universidad Pedagógica Nacional. Tomado de la Vasija. Revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre, año 1, volumen 1 núm. 2, abril-julio, México, 1998, pp. 69-82

8.

UN NUEVO ENFOQUE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL LOGOPEDA

¹ MSc.; Profesora Auxiliar. Anislucis Montero Álvarez.

amonteroa@udg.co.cu. [Orcid.org/0000-0002-8295-6617](https://orcid.org/0000-0002-8295-6617).

Dr.C.; MSc.; Esther Santiesteban Almaguer.

Institución de procedencia: Universidad de Granma esantiestebana@udg.co.cu.

[Orcid.org/0000-0003-4021-628X](https://orcid.org/0000-0003-4021-628X).

Resumen

El contexto educativo internacional, exige la necesidad de elevar la calidad del proceso de formación de los profesionales, con sentido de responsabilidad y compromiso social que induce a los educadores a optimizar la preparación para satisfacer las necesidades de los escolares y potenciar su desarrollo. En este sentido cobra especial significación la especialidad Logopedia pues no está ajena a esta situación, el logopeda debe estar preparado para brindar las ayudas en el proceso preventivo, correctivo y desarrollador de manera que puedan desarrollar al máximo de las posibilidades, las habilidades comunicativas de los escolares. La ponencia se plantea como problema de investigación: las insuficiencias en la concepción de la superación profesional del logopeda, en relación con la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales, limitan la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios. Para dar respuesta al problema se propone como objetivo de la investigación: diseñar un modelo de sistematización del contenido de la superación profesional, que favorezca la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

Palabras Claves: Superación; Profesional; Logopeda; Pedagogía; cubana.

Summary

The educational international context, you demand the need to raise the quality of the process of formation that induces the educators to optimize the preparation to supply the students' needs and to increase the power of his development of the professionals with sense, of responsibility and social commitment. In this sense the specialty collects especial significance speech therapist no is unaware of this situation, the speech therapist must be prepared to offer the helps in the proceeding for provisional remedy, corrective medicine and developer so that they may develop the peak of the possibilities, the students' telling abilities. The postulate comes into question like problem of investigation: The insufficiencies in the conception of the professional overcoming of the speech therapist relating to the preparation for the fulfillment of the professional shows,, they limit the attention to the development of the oral communication in the primary students. You set for yourself as objective of the investigation in order to give answer to the problem: Designing a model of systematization of the contents of the professional overcoming, that favor the attention to the development of the oral communication in the primary students.

Key words: Overcoming; Professional; Speech therapist; Pedagogy; Cuban.

Introducción

El proceso de superación profesional se ha abordado por diversos investigadores sus consideraciones epistemológicas y metodológicas, a nivel internacional, Morles, V. (2006), García, J. (2009), Fuenmayor, M. (2011), han estudiado la historia de la formación docente y la educación avanzada en Venezuela. Tünnerman, C. (2008) aboga por la introducción de métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender.

En el ámbito nacional, autores, como Añorga, J. (2013), Castro, O. (1997), Valiente, P. (1997, 2001), Valcárcel, N. (1998), Berges, J. (2003), Castillo, T. (2004), Cánovas, T. (2006), García, G. y Addine, F. (2010), Fuentes, H. (2011) han trabajado esta temática en diferentes contextos educativos aportan principios, estrategia, diseño de perfil de formación posgraduada, metodología.

En el territorio granmense, investigaciones relacionadas con el tema propuesto se ubican en las tesis de: García, L. (2010), Montero, E. (2010), Díaz, A. (2015), Bárzaga, I. (2016), Almenares, D. (2019), consideraran la necesidad de contribuir a la actualización de los conocimientos para lograr el perfeccionamiento del desempeño profesional, no obstante, tienden a ser muy generales al no abordar las especificidades que requieren los contenidos en este proceso.

A pesar del incuestionable valor de estos resultados científicos como antecedentes esenciales de esta ponencia, no se ha constatado la existencia de trabajos específicos encaminados a resolver las insuficiencias detectadas en el marco concreto de la superación del logopeda.

El estudio diagnóstico realizado por la autora al proceso de atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios, en una muestra de logopedas de la provincia de Granma, empleando diferentes métodos y técnicas de la investigación pedagógica, reveló que se presentan limitaciones relacionadas con: insuficiente empleo de actividades comunicativas para la atención a la expresión verbal en forma comprensible, lógica, coherente, con claridad y calidad de ideas de los escolares en distintos escenarios y contextos, con elegancia, creatividad; los objetivos se direccionan fundamentalmente a la corrección de la pronunciación, se descuida el aspecto funcional de la lengua en correspondencia con la intención comunicativa y el contexto; el contenido se organiza a partir de los mismos ejes temáticos, propicia el tratamiento de la pronunciación y su corrección, sin embargo, no intenciona la posibilidad que brinda para la atención al vocabulario y a la construcción gramatical, comprensión y la pragmática desde un enfoque desarrollador; la utilización limitada de vías, métodos y procedimientos que utiliza para desarrollar la atención al desarrollo de la comunicación oral, se aprecia preferencia por la repetición e imitación.

El análisis y valoración de las insuficiencias que presentan los logopedas en el proceso de atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios, le permitió a la autora revelar las siguientes manifestaciones causales: el contenido de la superación de los logopedas se dirige a los trastornos más frecuentes del nivel comunicativo habla; tendencia a abordar la superación de estos profesionales sin la suficiente contextualización del contenido específico; los estudios actuales evidencian carencias en la práctica

logopédica de métodos y procedimientos para desarrollar la comunicación y la superación de los logopedas no siempre responde a sus necesidades en el contexto de la actividad fundamental que realiza.

La interpretación, empírica y teórica del diagnóstico, realizada por la autora, a partir de su experiencia como profesora de la carrera de Logopedia, en relación con su cultura pedagógica, le permitió determinar y formular como problema de investigación: las insuficiencias en la concepción de la superación profesional del logopeda, en relación con la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales, limitan la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

El problema tiene su expresión científica en la contradicción epistémica inicial entre: la forma en que se concibe y desarrolla la superación de los logopedas, y las vías, métodos y procedimientos que utiliza para desarrollar la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios, manifestado en las exigencias del desempeño profesional. Una de las causas fundamentales de esta situación, determinada a través del estudio diagnóstico, resultó ser el insuficiente e ineficaz enfoque didáctico-metodológico del proceso de superación profesional del logopeda, manifestado en la limitada articulación de las vías y procedimientos para su desarrollo y la actividad profesional, al no valorar como objetivo esencial de este proceso, la relación entre el contenido de las actividades y las verdaderas necesidades para desarrollar la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

Del mismo modo, se observó que la concepción de las formas y tipos de la superación profesional utilizadas no propician la integración y contextualización de los conocimientos, desde la generalización y su transferencia; además de la existencia de sesgos para hacer funcional los conocimientos de la especialidad.

Por lo que, desde el punto de vista pedagógico constituye un reto la concepción de la superación profesional del logopeda, en relación con la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales, esta se ha dirigido más a reproducir el contenido de la especialidad que a su aplicación para desarrollar la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

Por consiguiente, aunque se reconoce la necesidad de la superación profesional del docente, las acciones con este fin se derivan de estrategias de carácter general sin especificación, al no tener en cuenta la determinación y estructuración de su contenido. Por tanto, el éxito en el desempeño profesional de los docentes, implica perfeccionar su preparación, lo cual conlleva a considerar como objeto de investigación: el proceso de superación profesional del logopeda.

En aras de perfeccionar la superación profesional del docente se han desarrollado investigaciones desde distintos enfoques y aristas, abordan esta temática, con énfasis en las distintas formas en que se trata de contribuir a su solución, destacándose, entre otros: Añorga, J. (1997), Castro, O. (1997), Valiente, P. (2001), Valcárcel, N. (1998), Berges, J. (2003), Castillo, T. (2004), Nieto, E. (2005), Fabá, L. (2005), Cánovas, T. (2006), Hernández, M. (2007), García, L. (2010), González, D. (2015). Ofrecen fundamentos teóricos y aporte prácticos a la superación profesional. Se reconoce la utilidad y el valor de estos estudios, pero sus acciones están singularizadas en un determinado contexto que no resultan suficientes para fundamentar teóricamente, la concepción de la superación profesional del logopeda.

En la literatura científica revisada, se constata que la superación profesional ha sido abordada por diferentes investigadores, en la Educación Especial autores como: Fabá, L. (2005), Hernández, M. (2007), Domínguez, I. (2009), García, L. (2010), Valle, L. (2012), Grey, X. (2013), González, D. (2015), entre otros, han dirigido los resultados científicos a mejorar el desempeño profesional de los docentes, metodólogos y especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Estos autores en sus investigaciones, han realizado valiosos aportes a la concepción y organización de la superación profesional de los docentes, pero no resignifican las posibilidades y necesidades de una superación que armonice coherentemente la relación entre las necesidades de superación, el contenido y el contexto; cuestión hasta el momento insuficientemente aclarada.

Aunque abordan, con la suficiente profundidad teórica y metodológica, la lógica seguida, en el desarrollo de la competencia comunicativa y atención a la diversidad, no permite integrar el contenido específico de la superación del logopeda a las necesidades y el

contexto, de modo que se garantice la preparación para el eficiente desempeño profesional.

Por otro lado, autores como: Figueredo, E. (1984); Pérez, E. y Calzadilla, O. (1997); López, M. (2005), Cobas, C. (2007); Fernández, G. (2012); Chernousova, L. (2008), Noguerras, K. (2008); Cruz, M. (2011, 2013, 2014); Fernández, G. y Rodríguez, X. (2012); Martínez, R. (2010), Lores, I. (2013), Rodríguez, X. y Fresquet (2015), González (2015), entre otros, han contribuido a la conformación de las bases teóricas y metodológicas de la atención logopédica. No obstante, no han revelado una lógica que aborde coherentemente y con la suficiente profundidad teórica y metodológica los aspectos que caracterizan la determinación, estructuración y contextualización del contenido de la superación profesional del logopeda para la atención al desarrollo de la comunicación de los escolares primarios.

La caracterización epistemológica y praxiológica del proceso de superación profesional del logopeda, permitieron revelar como fisura epistemológica las insuficientes referencias teóricas y metodológicas, lo cual se manifiesta en la existencia de enfoques generales, fragmentados y descontextualizados, que desde el punto de vista teórico y metodológico limitan la integración y contextualización del contenido de las actividades de superación, al no tomar en consideración la especificidad que requiere para el desarrollo de sus funciones profesionales, así como las vías, métodos y procedimientos, para lograr la generalización, transferencia y aplicación de los conocimientos de la especialidad, que le permitan la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

Por lo que, este estudio permitió revelar como causa teórica esencial, que incide en la insuficiente concepción de la superación profesional, y que justifica la necesidad de realizar una nueva construcción teórica, para explicar el comportamiento de la superación profesional del logopeda, al ineficaz e insuficiente enfoque didáctico-metodológico de sistematización del contenido de los tipos y formas de superación, manifestado en el restringido reconocimiento del papel de la superación profesional en el proceso de preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales.

Desde una base epistemológica, la superación profesional del logopeda se considera como el proceso intelectual y racional en el que se establecen nexos en la especificación

y estructuración del contenido encaminado a la actualización, complementación de conocimientos, habilidades y valores, que favorezcan la búsqueda creativa de recursos para dar respuestas eficaces a los requerimientos y demandas de la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios. Por lo expuesto, se propone como objetivo de este artículo: diseñar un modelo de sistematización del contenido de la superación profesional, que favorezca la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

Desarrollo

La sistematización representa una articulación entre la teoría y la práctica. Mejora la práctica desde lo que ella misma nos enseña y por otro lado enriquece o modifica el conocimiento teórico actual y contribuye a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad.

Desde esta perspectiva la sistematización del contenido formativo profesional: es un proceso dialéctico, interno, que ocurre en el logopeda, a punto de partida de sus motivaciones, intereses, niveles de construcción alcanzados, conocimientos, habilidades y experiencias previas, en el que se forman y consolidan de manera sistémica y sistemática, conocimientos, habilidades y valores, mediante la transferencia, generalización y aplicación del contenido formativo profesional.

El modelo, permite comprender, explicar e interpretar desde las ciencias pedagógicas, el proceso de superación profesional del logopeda para que, desde el objetivo: representar el proceso de superación profesional del logopeda a través de la sistematización del contenido, que favorezca el desarrollo de la comunicación oral de los escolares primarios, a partir de fundamentar desde el punto de vista teórico su tratamiento pedagógico, en relación con el carácter específico, integrador y contextualizado del contenido de la superación profesional.

En tal sentido, la interpretación y explicación del modelo fluye por el razonamiento de la construcción epistémica en la transformación que se evidencia a partir de las relaciones dialécticas entre los subsistemas y componentes que traza la huella de su estructura y las funciones que propicia la lógica constructiva para dar solución al problema de la investigación. El contenido de la superación profesional del logopeda tiene como objetivo general: la actualización y complementación de los conocimientos, habilidades, actitudes

y valores que requieren los logopedas para el desempeño exitoso de su actividad pedagógica profesional que desarrolla.

A partir del análisis realizado, el modelo de sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda: es un conjunto de elementos del proceso de superación profesional, relacionados entre sí por la especificidad del contenido relacionado con los trastornos del lenguaje y la comunicación, como forma de interacción, que los identifica con determinada independencia y coherencia, donde: la Generalización, la Transferencia y la Aplicación del contenido, adquieren el significado de elementos componentes y sus relaciones determinan el significado alrededor del cual se integran estos.

El sistema se estructura en tres componentes: Generalización del contenido de la superación profesional del logopeda, Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda, Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda.

El subsistema Generalización del contenido de la superación profesional del logopeda es el proceso de estructuración mental del conocimiento, desde las actividades de superación profesional del logopeda, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza del contenido, es la extensión del ámbito de aplicación de un conocimiento, a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables a la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación-desarrollo del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, a partir de las ya existentes.

El subsistema tiene una función, propedéutica porque prepara al logopeda para la futura aplicación del contenido en la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, al permitir la generalización de conocimientos a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conceptos o relaciones más generales a partir de las ya existentes. Facilita caracterizar a los logopedas y determinar potencialidades y necesidades de superación, en relación con las exigencias profesionales en el contexto educativo, así como preparación teórico-metodológica en el desarrollo de la comunicación oral.

El subsistema Generalización del contenido de la superación profesional del logopeda, se estructura en tres componentes: Generalización del contenido relacionado con el

diagnóstico de trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares, Generalización del contenido relacionado con la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación y Generalización del contenido relacionado con el diseño de estrategias de atención y orientación logopédica. El primer componente Generalización del contenido relacionado con el diagnóstico de trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares, se comprende como el proceso donde el logopeda estructura mentalmente el conocimiento, desde las actividades de superación profesional, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza, extendiendo el ámbito de aplicación, a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables al diagnóstico de trastornos del lenguaje y la comunicación, en el proceso de la atención logopédica, para lograr la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación.

En este componente se parte de la determinación de las potencialidades y necesidades de superación de los logopedas, a partir del estado de carencia cognoscitiva. Las necesidades se refieren a las carencias e insuficiencias en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores presentes en logopedas que limitan el desempeño en la actividad profesional que desarrolla. Las potencialidades están relacionadas con las posibilidades presentes en la preparación y el desempeño profesional, que se constituyen en fortalezas que favorecen la superación profesional. La identificación de estas necesidades y potencialidades posibilita delimitar prioridades con relación a los objetivos y el contenido de la superación en correspondencia con la función de diagnóstico.

El contenido de la superación profesional del logopeda se refiere a los conocimientos, habilidades, y valores que serán objeto de adquisición y profundización. Se determina a partir de los objetivos previstos, derivados, de los referentes que orientan todo el proceso, el perfeccionamiento de la educación y las exigencias básicas al desempeño profesional del logopeda, que deben ser objeto de aplicación a través de la atención logopédica integral.

Para la especificación, estructuración y contextualización del contenido se precisa a partir de la identificación de los contenidos de carácter general y específico no recibidos durante la carrera o apropiados sin la profundidad requerida, y que son necesarios para un mejor

desempeño profesional. Se contextualiza dadas las múltiples esferas de actuación y problemas profesionales que debe enfrentar el logopeda. Los prepara desde una perspectiva teórica, que articula con los procedimientos metodológicos, de los cuales se apropia el logopeda para enriquecerlo en su actuación profesional. Los prepara no solo para comprender la relación de esos conocimientos y la praxis para el diagnóstico y atención sino para la atención a la comunicación oral con un enfoque desarrollador.

En este sentido la profundidad del contenido, está determinada por el nivel de esencia con que es necesario estructurarlo, en función de las necesidades de la profesión y el contexto. Adquiere singularidad para el diagnóstico de la comunicación oral en escolares primarios a partir de contenidos referidos a métodos y técnicas generales y específicas para el diagnóstico integral en el área de la comunicación, así como caracterización de las modalidades de la comunicación oral.

A partir de la determinación del contenido resulta conveniente prestar atención a los elementos esenciales de las necesidades de los logopedas y el nexo con los programas del pregrado. En las actividades de superación profesional para sistematizar el contenido se aplicarán los métodos productivos, tales como el investigativo y la conversación heurística, en los que juega un rol importante el empleo de medios técnicos de información y comunicación. Para la generalización del contenido relacionado con el diagnóstico de trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares el logopeda debe tener en cuenta el principio de la sistematización el que justifica, la necesidad de una planificación y secuencia lógica del contenido que sirve de base al diagnóstico adquirido con antelación, como aquellos que debe profundizar, a partir de todos los documentos normativos. Lo cual permite ordenar, estructurar, determinar que conocimientos y habilidades son esenciales para la apropiación y aplicación en la caracterización lingüística.

Resulta necesario prestar especial atención no sólo al contenido, sino también a las formas organizativas que se seleccionen. Se proponen emplear el taller: La caracterización de la comunicación, a partir del diagnóstico explicativo de necesidades y potencialidades de todos los escolares. El curso de posgrado: Métodos, técnicas generales y específicas para el diagnóstico integral en el área de la comunicación. La autosuperación ha de ser considerada como condición indispensable para la preparación, por ello es necesario

prestar especial atención a la organización, ejecución y control de la misma. En ella un momento imprescindible debe destinarse a garantizar la bibliografía requerida.

El segundo componente Generalización del contenido relacionado con el diseño de estrategias de atención y orientación logopédica, se comprende como el proceso donde el logopeda estructura mentalmente el conocimiento, desde las actividades de superación profesional, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza, extendiendo el ámbito de aplicación, a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables al diseño de estrategias de atención y orientación logopédica, en el proceso de la atención logopédica, para el desarrollo de la comunicación de los escolares. La estructuración del conocimiento para el diseño de estrategias de atención logopédica, para el desarrollo de la comunicación oral de los escolares es necesario utilizar otros conocimientos como: El fin y objetivos de la Educación Primaria. Recursos metodológicos dirigidos al perfeccionamiento de la lengua materna, desde la clase. Procedimientos para el cumplimiento del programa director de Lengua Materna. Recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación oral a partir de la utilización de métodos orales en correspondencia con las modalidades de la comunicación oral según el grado de escolaridad en coherencia con los métodos correctivos.

El sistema de conocimientos debe facilitar el diseño de estrategias que integre los componentes del proceso logopédico, las normas y diferentes modalidades de comunicación oral para el desarrollo de la comunicación oral, desde un enfoque desarrollador. Las acciones deben armonizar coherentemente la interrelación entre todos los componentes de la comunicación y se estructuren, los contenidos sobre bases de relaciones de jerarquización, de prioridad y de subordinación en el proceso de atención logopédica. Las orientaciones a los docentes deben explicitar los recursos metodológicos que se puede utilizar desde la clase, dirigidas al perfeccionamiento y enriquecimiento integral de la comunicación oral.

A partir de estas consideraciones se seleccionan métodos que propicien la participación de los logopedas en el desarrollo de los programas de superación profesional en la búsqueda de soluciones a los problemas de su práctica logopédica. Asegurar los recursos necesarios para aplicar el sistema de acciones diseñado, tales como medios de

enseñanza, recursos audiovisuales, laboratorio de informática y medios materiales. Como formas organizativas se propone desarrollar el curso de posgrado, la autosuperación, los talleres y el diplomado los que, debido al carácter específico, integrador y contextualizado, se articulan de modo que exista coordinación y complementación entre ellos.

El tercer componente Generalización del contenido relacionado con la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, se comprende como el proceso donde el logopeda estructura mentalmente el conocimiento, desde las actividades de superación profesional, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza, extendiendo el ámbito de aplicación, a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables al tratamiento logopédico de los trastornos del lenguaje y la comunicación, en el proceso de la atención logopédica, para el desarrollo de la comunicación de los escolares.

En este componente, la profundización del contenido de la superación se concibe desde diversas formas y recursos mediante los cuales el logopeda, de forma activa y en íntima interrelación con los demás hace suyos los nuevos conocimientos en relación con los que ya se posee, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; reorganizar la información y hace surgir nuevos conocimientos a partir de la reestructuración.

En este sentido, un rasgo a destacar en la profundización del contenido es su característica como un proceso verdaderamente significativo. Cuando el logopeda, como parte de su aprendizaje relaciona los nuevos conocimientos y procedimientos (habilidades), con los que ya posee, ello le facilita la comprensión y acceso hacia un nuevo nivel de conocimientos, para lo cual resulta de especial importancia el significado personal que para que él tenga lo nuevo que ha aprendido. Por tanto, son fundamentales las relaciones afectivas que establezca con los conocimientos, en vínculo con la vida y en los diferentes contextos en que interactúa, a partir de sus vivencias, necesidades, intereses y motivaciones.

No basta que los logopedas hayan asimilado los conceptos más generales del lenguaje y la comunicación, a la luz de diferentes ciencias afines, las que contribuyen al

perfeccionamiento del proceso de atención logopédica sino que es necesario, además, que estos dominen la inseparable relación entre lenguaje, pensamiento, comunicación, aprendizaje y desarrollo humano, cuya integración constituye el fundamento principal de las exigencias básicas al desempeño profesional en las instituciones educativas.

Para lograr una profundización del contenido en los logopedas, es necesario estructurar este proceso, teniendo en cuenta las siguientes pautas:

- El ajuste al grado de significación del contenido desde una estructura metodológica debe favorecer el surgimiento de nuevas estructuras cognoscitivas,
- Lo que se va a aprender tenga una coherencia y una estructura interna clara, que tenga un vínculo pertinente con los conocimientos previos que se posee.
- Tener en cuenta el hecho de que no solo es importante que posea los conocimientos previos pertinentes, sino que los mismos se activen y actualicen en el momento oportuno y de la manera adecuada.

Los contenidos adquieren su especificidad a partir de necesidades, intereses, exigencias del logopeda, los objetivos priorizados del nivel primario, entre otras fuentes que deben ser considerados en el desarrollo de la comunicación de los escolares primarios.

La aplicación de los procedimientos imitación y repetición han sido los que tradicionalmente utilizan los logopedas para el tratamiento a los trastornos del lenguaje y la comunicación, en las que para el caso del desarrollo de la comunicación oral es necesario utilizar otros conocimientos como: los componentes básicos, funcionales y estructurales de la comunicación oral, las modalidades de la comunicación oral y su proceder metodológico, la normativa y su importancia en la comunicación; el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; la diversidad textual, los recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación; la literatura, como fuente de conocimiento, información, actualización y satisfacción de necesidades profesionales y personales; la apreciación de las obras de arte, la música, la danza, el teatro y el cine; como vías para desarrollar el acervo cultural.

Las relaciones entre los elementos explicados se concretan en la selección de los métodos, técnicas que viabilizan la superación, ha de tomar en cuenta la finalidad de los objetivos, el contenido; así como las posibilidades de los logopedas, que representan un

elemento caracterizador de la singularidad. Los métodos y técnicas más eficaces a emplear resultan ser aquellos cuyas acciones promuevan:

- El análisis y la búsqueda de soluciones a situaciones y problemas presentes en su contexto,
- La producción de conocimientos o la adición de nuevos atributos a los ya existentes, así como, la vinculación del contenido teórico con la actividad práctica que faciliten el desarrollo de habilidades profesionales específicas,
- La interacción grupal desde una comunicación efectiva, que propicie el intercambio de ideas, opiniones y experiencias desde una “cultura del debate”, donde unos puedan aprender de otros,
- La reflexión colectiva y el autorreflexión personal sobre la práctica educativa, el ejercicio colectivo y crítico sobre los problemas del ámbito escolar y su propio desempeño, aprovechando el contexto y escenarios en que tiene lugar su labor.

Ocupan un lugar relevante aquellos basados en la modelación de situaciones concretas, la demostración, la observación de actividades, entre otros, a partir de los cuales se abordan los conocimientos teóricos, al tiempo que se adquieren vivencias y se desarrollan habilidades para el trabajo práctico, con un enfoque donde la actividad de superación es vista como un proceso de “enseñar a aprender”.

La estructuración del conocimiento debe propiciar las relaciones entre los objetivos, contenidos, métodos, de la superación profesional del logopeda para el desarrollo de la comunicación oral, a partir de los conocimientos bases que poseen.

En las actividades de superación profesional juega un papel determinante el principio de la sistematización pues, justifica, la necesidad de una planificación y secuencia lógica del contenido que sirve de base a la atención a la comunicación oral adquirido con antelación, como aquellos que debe profundizar, para la atención a la comunicación oral con un enfoque desarrollador.

Se propone emplear como formas organizativas para lograr los objetivos: El taller dirigido a los fundamentos teórico-metodológicos de la atención logopédica en las instituciones educativas, con una concepción integradora y la aplicación del enfoque cognitivo-comunicativo de la lengua en el diagnóstico y la atención a la comunicación. Los cursos de posgrados: Recursos metodológicos desarrolladores para la clase logopédica y

Recursos, apoyos y ayudas en el desarrollo de la comunicación oral. El diplomado se desarrollará con el objetivo de complementar la preparación de los logopedas para la atención a la comunicación oral. Está formado por 13 cursos y concluye con la defensa de una tesina.

Los cursos que conforman este diplomado son los siguientes: Fundamentos anatomofisiológicos y neurofisiológicos de la comunicación. Comunicación y lenguaje. La normativa y su importancia en la comunicación. Fundamentos didácticos para el desarrollo de la comunicación oral. Fundamentos de Psicología General y Especial Fundamentos de la comunicación oral.

De relevante significación resulta para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda el principio de la sistematización de lo formativo, constituye un elemento esencial en este proceso al expresar el carácter de continuidad y consecutividad que debe tener el contenido de la superación profesional del logopeda, que propicia el progreso y el carácter cíclico de estos contenidos. Además, el contenido revela los nexos entre los contenidos precedentes y los que le suceden en la superación profesional del logopeda. Adquiere su especificidad el desarrollo de la comunicación oral en el contexto de los escolares primarios.

De las relaciones dialécticas entre estos componentes se revela como cualidad: generalidad de los conocimientos y habilidades con nuevos niveles de riqueza y profundidad, la que se comprende como el rasgo que caracteriza al proceso de superación profesional pedagógica, dando cuenta del grado de sistematización del contenido alcanzado por el logopeda, el que está determinado, en parte, por el grado de generalidad de su estructura cognoscitiva, puesto en evidencia durante el enfrentamiento a problemas profesionales cada vez más abarcadores, cuya solución requerirá la aplicación de conocimientos y habilidades, los métodos lógicos del pensamiento, los métodos profesionales relacionados la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación y desarrollo del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, cada vez más generalizados.

La relación dialéctica entre estos componentes, dinamizada por la contradicción dialéctica entre el enfoque general, fragmentado y descontextualizado de concepción de la superación profesional y el enfoque específico, integrador y contextualizado del

contenido, permite revelar cualidades de orden superior en la interpretación teórica del proceso, lo cual media y condiciona el tránsito del subsistema Generalización del contenido de la superación profesional hacia el subsistema Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda.

El segundo subsistema Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda, se comprende como el proceso que caracteriza la estructuración mental del contenido de la superación profesional del logopeda en correspondencia con los contextos de aplicación de éstos, en nuevas situaciones, con nuevos niveles de complejidad y variabilidad, en la solución de problemas relacionados con la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación y desarrollo del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, es decir, su capacidad de transferir el contenido cómo esencia, a nuevos contextos.

Este componente, está encaminado a la proyección, actualización y aplicación contextualizada de los conocimientos, habilidades y valores que requieren los logopedas para el desempeño de sus funciones profesionales. El subsistema Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda, al analizarse como un subsistema de orden inferior se estructura en tres componentes: Caracterización de los contextos de desempeño profesional del logopeda, Preparación para la aplicación contextualizada de conocimientos y Preparación para la aplicación contextualizada de habilidades.

El primer componente Caracterización de los contextos de desempeño profesional del logopeda, se concibe como el proceso de individualización de los contextos escolar, familiar y comunitario en el que interactúa el logopeda a partir de sus funciones y los agentes educativos que intervienen en el desarrollo de la comunicación oral de los escolares primarios.

El desempeño profesional del logopeda se caracteriza por el trabajo preventivo, correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo del lenguaje y la comunicación en preescolares y escolares de diferentes educaciones. También se distingue por la atención simultánea a tareas de índole psicológica y pedagógica que imprimen un carácter peculiar a la profesión.

El modo de actuación del logopeda es dar solución a los problemas relacionados con el proceso de atención logopédica integral que dirige desde las instituciones educacionales

regular y especial, en particular para la educación de preescolares y escolares con trastornos del lenguaje y la comunicación. En el contexto de la Educación Primaria la atención logopédica se singulariza no solo al cumplimiento exitoso de las tareas básicas: prevenir, corregir, diagnosticar, evaluar, investigar. Sino que debe diagnosticar el desarrollo del lenguaje y las capacidades comunicativas de todos los escolares, contribuir a la conformación de la caracterización del entorno comunitario y escolar e identificar los factores que puedan potenciar o limitar el uso adecuado de la lengua materna y su enriquecimiento continuo.

Debe colaborar en el diseño del proyecto educativo de la escuela con la concepción y desarrollo de acciones que propicien la elevación de la cultura general integral, el cumplimiento del programa director de Lengua Materna y en particular la comprensión y el uso correcto del lenguaje oral y escrito. Diseñar estrategias preventivas de perfeccionamiento y enriquecimiento integral del lenguaje y de la comunicación; identificar dificultades en el dominio integral de la lengua materna (todos sus componentes); participar de forma activa y creadora en las diferentes formas de trabajo metodológico, en especial, el relacionado con la enseñanza de la lengua materna, las habilidades comunicativas y el aprendizaje en general; orientar a alumnos, docentes, y familias; contribuir al perfeccionamiento de la lengua materna y de las capacidades comunicativas, así como a la preparación metodológica de los docentes y especialistas en su área de acción, a fin de lograr una unidad de influencias educativas en la labor correctiva, y educativo – desarrolladora.

El desempeño profesional del logopeda en el contexto del escolar primario abarca nuevas esferas, no solo en el proceso de diagnóstico, atención, orientación y estimulación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, sino el desarrollo de la comunicación oral de los escolares. Razones que precisa de contenidos específicos, útiles y pertinentes dirigido a favorecer, el desarrollo de la lengua materna y de la comunicación oral, con un enfoque desarrollador. Para tales efectos se justifica la incorporación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, Roméu, A. (2003).

El enfoque comunicativo en la atención logopédica implica la integración de factores cognitivos, situacionales y socioculturales, donde los escolares ponen en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos los factores. Garantiza la funcionalidad de la

lengua como sistema funcional en diversas situaciones comunicativas en el contexto del escolar primario. De singular importancia resultan los principios de la logopedia: enfoque sistémico, del desarrollo, enfoque de la actividad, de la interrelación del lenguaje con el resto de las esferas del desarrollo psíquico para significar la relación entre los componentes funcionales de la comunicación en la atención logopédica.

El segundo componente Preparación para la aplicación contextualizada de conocimientos para la atención logopédica, es comprendido como el proceso que le permite al logopeda una actuación responsable a través del cual entran en relación dialéctica las estructuras de conocimientos y habilidades adquiridas, con las variables y condiciones inherentes al contexto de aplicación. Es la utilización práctica y contextualizada de los contenidos transferibles a nuevas situaciones, con nuevos niveles de complejidad y variabilidad.

La contextualización se concreta en la aplicación de los nuevos conocimientos al desarrollo de la comunicación oral en la atención logopédica con un enfoque desarrollador a los escolares de la Educación Primaria. A pesar de tener características generales que lo tipifican, adquiere su singularidad en el diagnóstico, atención a la comunicación oral de todos los escolares y la preparación de los docentes para tales efectos. Donde se intensifica por parte del logopeda la labor de orientación para el perfeccionamiento y enriquecimiento integral de la comunicación oral.

En esta dirección se propone incorporar a las preparaciones metodológicas la variante, clase metodológica instructiva, dirigida a demostrar vías y proceder para el tratamiento al desarrollo de la comunicación oral, a partir de la apropiación de conocimientos sobre los componentes básicos, funcionales y estructurales de la comunicación oral, las modalidades de la comunicación oral y su proceder metodológico, la normativa y su importancia en la comunicación; el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; la diversidad textual, los recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación con un enfoque desarrollador.

Además, las formas organizativas de la superación profesional que se utiliza el diplomado el que a partir de los cursos complementa, actualiza y profundizan en los contenidos que requiere el proceso de atención logopédica desarrollador. En este proceso reviste gran importancia que el logopeda considere la ley de la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante de Fuentes, H.

(2010), que considera al ser humano en su entorno con una intencionalidad socio-individual, en el desarrollo de la capacidad transformadora, para asumir los retos de aprendizaje y sistematización de los contenidos en interacción con el contexto social y profesional que le permita una continua transformación.

El tercer componente Preparación para la aplicación contextualizada de habilidades para la atención logopédica se concibe como el proceso donde el logopeda en diferentes contextos de actuación combina la experiencia anterior u otros elementos gnoseológicos matizados por formaciones psicológicas, afectivo- volitivas como son: emociones, sentimientos, intereses, disposiciones, decisiones y aplica conocimientos y acciones ya conocidas extrapolando o elaborando nuevas combinaciones sobre la base de viejos estereotipos y experiencias.

El proceso de desarrollo de la comunicación oral comprende no solo el conocimiento, habilidades y valores que debe alcanzar el logopeda sobre la comunicación, sino al eficiente empleo de métodos y procedimientos en función de la comunicación y su desarrollo.

Se propone incorporar en los cursos de diplomado cursos relacionados con la didáctica de la lengua española; el arte, como fuente de conocimiento, información, actualización y satisfacción de necesidades profesionales y personales; la comunicación desarrolladora; los recursos metodológicos desarrolladores para la atención logopédica; los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa; las tecnologías de la información y la comunicación en la dirección del proceso pedagógico y el desarrollo de actividades de superación e investigación.

Estos contenidos propicia la preparación para: explorar las especificidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas enfatizando en las formas, funciones y componentes de la comunicación oral; aspectos que deben registrarse en la caracterización lingüística para el diagnóstico explicativo; diseñar las estrategias de atención logopédica con enfoque desarrollador a partir del empleo de las normas lexicales que regulan el uso del léxico en las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso.

La selección del material verbal debe corresponderse con los objetivos, contenidos del grado y las especificidades obtenidas del diagnóstico, las habilidades para dirigir el proceso de atención logopédica deben estar en estrecha relación con los conocimientos

adquiridos. El diplomado, "Recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación oral", los prepara para la utilización de métodos orales en correspondencia con las modalidades de la comunicación oral según el grado de escolaridad en coherencia armónica con los métodos correctivos; integrar los componentes del proceso logopédico, las normas y diferentes modalidades de comunicación oral para el desarrollo de la comunicación oral, desde un enfoque desarrollador.

Además, le permite el diseño de actividades que interrelaciona todos los componentes de la comunicación y estructurar, los contenidos sobre bases de relaciones de jerarquización, de prioridad y de subordinación en el proceso de atención logopédica. Las orientaciones a los docentes deben explicitar los recursos metodológicos que se puede utilizar desde la clase, dirigidas al perfeccionamiento de la lengua materna y de las capacidades comunicativas de los escolares, el cumplimiento del programa director de Lengua Materna y en particular el perfeccionamiento y enriquecimiento integral de la comunicación oral.

Este componente prepara al logopeda para aplicar en su desempeño profesional habilidades básicas como: saber, saber hacer y saber ser, que revelen el empleo de métodos que pueda determinar las potencialidades y necesidades lingüísticas de los escolares para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los tres componentes se revela como cualidad la aplicabilidad práctica y contextualizada de los conocimientos y habilidades, la que se comprende como el rasgo que tipifica la aplicación práctica y contextualizada de los conocimientos sobre los trastornos del lenguaje y la comunicación y las habilidades para ejecutar la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación, en la solución de problemas profesionales en nuevas situaciones, con nuevos niveles de complejidad y variabilidad.

La relación dialéctica entre estos componentes, dinamizada por la contradicción dialéctica entre el enfoque general, fragmentado y descontextualizado de concepción de la superación profesional y el enfoque específico, integrador y contextualizado del contenido, permite revelar cualidades de orden superior en la interpretación teórica del proceso, lo cual media y condiciona el tránsito del componente Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda hacia el subsistema Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda.

El subsistema Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda, es el proceso que da cuenta, no sólo de la posible aplicación práctica (transferencia) de los conocimientos y habilidades actualizados y profundizados, desde las actividades de la superación, para realizar la atención logopédica y lograr la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, sino también y sobre todo de que estos conocimientos y habilidades sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros conocimientos y habilidades relacionados con el objeto de la profesión.

Este subsistema tiene la función de regulación-evaluación, al propiciar acciones de planificación, organización, regulación y control del proceso y los resultados que se alcanzan en la preparación del logopeda, desde las actividades de la superación profesional.

El subsistema Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda analizado como un subsistema de orden inferior se estructura en tres componentes: Preparación para el diseño y ejecución de las estrategias de atención y orientación logopédica, Regulación de las acciones para ejecutar la atención logopédica y Evaluación de la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales.

El primer componente Preparación para el diseño y ejecución de las estrategias de atención y orientación logopédica se concibe como el proceso de búsqueda, selección, procesamiento y análisis de información; la reflexión consciente y explicación del significado de la situación que enfrenta para tomar decisiones sobre su posible solución; planificar qué se va hacer y cómo se llevará a cabo dicha actuación.

Para el diseño de las estrategias de atención logopédica un elemento esencial lo constituye el diagnóstico de los aspectos referidos a la forma, contenido, funciones de la comunicación. La selección del material verbal debe estar coherencia con el objetivo que facilite el empleo de actividades comunicativas para la atención a la expresión verbal en correspondencia con la intención comunicativa y contextos.

El objetivo instructivo se organiza a partir de los contenidos de las asignaturas Lengua Española, El mundo en que vivimos, Educación artística brinda la posibilidad para la atención al vocabulario y a la construcción gramatical, comprensión y la pragmática desde un enfoque desarrollador. Los métodos y procedimientos para la atención al desarrollo de

la comunicación oral, se proponen los de la Lengua Española interrelacionados con los correctivos de la Logopedia.

La ejecución de las estrategias de atención logopédica se corresponden con las cuatro etapas propuestas por Fernández, G. (2010). En la segunda etapa: Exploración logopédica se propone la exploración de todos los escolares enfatizando en las formas, funciones y modalidades de comunicación oral a partir de determinar sus necesidades lingüísticas en los aspectos: ajuste al tema, a la habilidad, calidad, coherencia, cohesión de las ideas, originalidad y vocabulario; identificar los factores que puedan potenciar o limitar el uso adecuado de la lengua materna y su enriquecimiento continuo; identificación de dificultades en el dominio integral de la lengua materna (todos sus componentes); diseño de estrategias preventivas de perfeccionamiento y enriquecimiento integral del lenguaje y de la comunicación oral.

Tercera etapa: Tratamiento logopédico. Las vías de atención logopédica a la comunicación oral se realiza en los tratamientos logopédicos, actividades logopédicas y la orientación a docentes y familias, además se tiene en consideración las Orientaciones Metodológicas que para la atención a la comunicación oral elaboradas por la autora.

Los tratamientos logopédicos a partir de su estructura deben articular coherentemente los componentes funcionales y estructurales que facilite convertir a los escolares en comunicadores eficientes, que sean capaces de hablar, escuchar, comprender y construir textos de forma coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas, las posibilidades y potencialidades que se les presentan en las diferentes situaciones comunicativas.

Las actividades logopédicas se realizarán por la vía indirecta facilitando el desarrollo, enriquecimiento cuantitativo y cualitativo del vocabulario, precisando el empleo de la polisemia, sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia. Su empleo en las modalidades de comunicación oral según el grado. Desarrollar estilos de comunicación que permita transmitir ideas, conversar, convencer, hablar de tal forma que se comprenda el contenido enunciado.

La orientación de las estrategias de atención logopédica prioriza acciones preventivas, a través de la clase y de todo tipo de actividades educativas, concursos, trabajo metodológico y de educación familiar que propicien la elevación de la cultura general integral, el cumplimiento del programa director de Lengua Materna y en particular la comprensión y el uso correcto del lenguaje oral y escrito. Como vía para, retomar los

festivales de tratamiento logopédicos, ahora con un enfoque desarrollador donde se apliquen las estrategias integradoras para la atención a la comunicación oral.

El segundo componente Regulación de las acciones para ejecutar la atención logopédica, es definido como el proceso que propicia que los contenidos procedimentales o habilidades se apliquen a diferentes contextos, con relación a cómo procesa la información, cuál es su manera de ejecutar las acciones, cuáles son sus objetivos, qué tareas va a realizar, así como cuales estrategias utilizar para transferir los contenidos y resolver los problemas profesionales que enfrenta (diagnosticar, dirigir, orientar, estimular y desarrollar)

La regulación es el proceso que sintetiza el control continuo del curso de las acciones de la atención logopédica, la realización de cambios deliberados, la evaluación de la propia conducta del logopeda para rectificar decisiones cognitivas inadecuadas, con el objetivo de ser corregidas en caso necesario. De esta forma, además de poder dar solución de manera más eficiente a los problemas profesionales que enfrente, economizando tiempo, esfuerzos y recursos y apropiándose de mayor satisfacción personal, lo capacita para lograr, en un tiempo relativamente corto, su adaptabilidad a los nuevos cambios que se produzcan.

Pero la regulación es promovida por la reflexión, donde el logopeda deviene en sujeto consciente de lo que hace, y que le permiten un hacer en “el aquí ahora” contextualizado y la anticipación de sus acciones, como expresión de la concientización de la actividad que realiza. Incluye la planificación y organización de las acciones a realizar; estrategias de búsqueda, selección, procesamiento y análisis de información; la reflexión consciente y explicación del significado de la situación que enfrenta para tomar decisiones sobre su posible solución; planificar qué se va hacer y cómo se llevará a cabo dicha actuación.

El tercer componente Evaluación de la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales, se concibe como el proceso dirigido a la valoración de la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales inherentes a los contextos de aplicación para diagnosticar los trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares, diagnosticar el entorno educativo, para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades.

La evaluación de la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales, a través de las acciones de superación profesional es valorada mediante un proceso de razonamiento sobre los logros e insuficiencias del desarrollo alcanzado en dichas acciones. En estos resultados se evalúan a los logopedas partiendo de los principios de que la evaluación es un proceso complejo, dialéctico, sistémico, multifacético e individual.

Para la evaluación de las acciones de superación profesional del logopeda se sugiere que, sobre la base de los controles realizados, se emita una evaluación acertada e integral del estado en que se encuentra el nivel de preparación, sus insuficiencias, por consiguiente, esta abarca períodos en los cuales se ha organizado la superación, en diferentes niveles de complejidad.

A partir de los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica, realiza un proceso de razonamientos y valoraciones sobre el grado de desarrollo que tienen los logopedas de cada uno de los contenidos y habilidades e indicadores que permiten determinar el patrón de logros.

La determinación del patrón de logros actuales permite determinar las potencialidades e insuficiencias que, en el desarrollo de las las acciones de superación profesional del logopeda, posean de forma individual y colectiva, lo que le permite el diagnóstico y atención, con calidad, así como poner en práctica las acciones necesarias para un tratamiento y proceso de atención logopédica desarrolladora. La concientización por los logopedas del patrón de logros a alcanzar permite realizar con eficiencia la autoevaluación.

En este proceso reviste una gran importancia la segunda ley de la Pedagogía de la Educación Superior consistente en *la generalización formativa en el proceso pedagógico investigativo de avanzada* a partir de la importancia de relación esencial en el proceso de superación profesional del logopeda de forma intencional en que, desde un contexto específico, en una realidad cultural y social específica se puede desarrollar la integración y contextualización del contenido de las actividades de superación, para el cumplimiento de las funciones profesionales.

De las relaciones dialécticas entre estos componentes se revela como cualidad la Pertinencia de la actuación profesional ante el enfrentamiento exitoso a la solución de

problemas profesionales, la que se comprende como el rasgo que caracteriza la pertinencia de la actuación del logopeda en el enfrentamiento a problemas profesionales relacionados con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación de los sujetos, y diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades, así como la adquisición de otros conocimientos y habilidades profesionales.

De la integración de los subsistemas y sus componentes como totalidad emerge una la cualidad esencial integradora de orden superior del modelo, que implica la transformación de mayor alcance y tiene su expresión en el Carácter profesionalizante del proceso de superación profesional del logopeda, la que se comprende como el rasgo esencial que caracteriza, desde lo cualitativo, el resultado del movimiento y transformación del proceso de sistematización del contenido de la superación profesional, pero a un nivel más esencial, en tanto es un nivel de síntesis superior, la que connota las acciones didácticas y metodológicas del docente, desde el enfoque específico, integrador y contextualizado del contenido y la pertinencia de la actuación del logopeda ante la solución de problemas relacionados con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral de los escolares primarios y el diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica, que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades, estructurando mentalmente el conocimiento de la especialidad en correspondencia con los niveles de profundidad y esencia, en correspondencia con los contextos de aplicación, y la posibilidad de éste de enfrentarse con éxito a la adquisición de otros conocimientos y habilidades.

De las relaciones dialécticas que se manifiestan al interior y entre los componentes del sistema, así como de sus cualidades resultantes, se revelan regularidades que permiten explicar el comportamiento y transformación de la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda a un nivel más esencial:

1. Cuando a través de la interacción de los sujetos implicados en el proceso de superación profesional del logopeda, los objetivos son socializados e individualizados, pueden constituirse en representaciones anticipadas de lo que este quiere lograr y conllevar la intención y disposición de comprender el contenido,

de interactuar con éste; de establecer relaciones entre las nuevas ideas y el conocimiento anterior orientando y guiando su accionar, favorece la elaboración de una representación mental o modelo del contenido a partir de la atribución de significados y sentidos en correspondencia con los niveles de la profundidad y riqueza (esencia) del contenido.

2. La caracterización de los contextos de desempeño profesional del logopeda en relación con los contenidos útiles y pertinentes y la aplicación contextualizada de conocimientos y habilidades, favorece la transferencia del contenido y por tanto una actuación más pertinente del logopeda en el enfrentamiento exitoso a la solución de problemas relacionados con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral de los escolares primarios, y diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica.
3. Cuando ante el enfrentamiento a un problema profesional, el diseño de las estrategias de búsqueda, selección, procesamiento y análisis de información del logopeda se activan convenientemente se favorece la planificación de qué se va hacer y cómo se llevará a cabo dicha actuación; el profesional deviene en sujeto consciente de lo que hace a cuenta de la reflexión y explicación del significado de la situación que enfrenta para tomar decisiones sobre la posible solución de un problema relacionado con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral de los escolares primarios, y diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica.
4. La sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda favorece la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales diagnosticar, dirigir, orientar y estimular, cuando en un proceso en espiral se ven favorecidas la generalización, transferencia y aplicación de los conocimientos sobre los trastornos del lenguaje y la comunicación oral y las habilidades para ejecutar la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación y ejecutar con éxito la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

CONCLUSIONES

El modelo pedagógico de superación profesional del logopeda se basa en el método sistémico-estructural-funcional, como sustento epistemológico; en él se revela el vínculo entre los subsistemas: generalización del contenido de la superación profesional del logopeda, transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda y aplicabilidad del contenido de la superación profesional del logopeda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almenares, D. (2019). La integración de contenidos en la formación permanente de los recién graduados de la licenciatura en Educación. Tesis Doctoral. Granma.
- Añorga, J. (1997). La Educación Avanzada: la profesionalidad y la conducta ciudadana. Libro 3. [CD ROM]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
- Añorga, J. (2012). La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Tesis doctoral. Segundo doctorado. La Habana.
- Bárzaga, I. (2016). La formación permanente de la reserva especial pedagógica que se desempeña como director de escuela. Tesis Doctoral. Granma.
- Berges, J. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica. Tesis Doctoral.
- Cánovas, T. (2006). Propuesta de capacitación para el personal docente de la educación preuniversitaria. Tesis Doctoral. Pinar del Río.
- Castillo, T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis Doctoral. Pinar del Río.
- Castro, O. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos del sistema de superación del personal docente del Ministerio de Educación. Tesis de Maestría. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
- Chernousova, L. (2008). La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje. Tesis Doctoral. Holguín.
- Cobas, C. (2007).). La preparación logopédica del docente. La Habana: Pueblo y Educación.

Cruz, M. (2014). El desarrollo de la comunicación oral en escolares primarios con dislalia funcional. Tesis doctoral. La Habana, Cuba.

Díaz, A. (2015). La preparación Docente-metodológica del profesor de inglés. Tesis Doctoral. Granma.

Domínguez, I. (2009). Comunicación y texto. La Habana: Pueblo y Educación.

Fabá, L. (2005). La superación profesional de pedagogos y psicopedagogos de los centros de orientación y diagnóstico en la realización del diagnóstico pedagógico de niños con necesidades educativas especiales del primer ciclo de la educación general primaria. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana.

Fernández, G. (2010).). Organización de la atención logopédica integral en las instituciones educacionales. La Habana: Pueblo y Educación.

Fernández, G. (2014). Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.

Fernández, G. y Rodríguez, X. (2012). Logopedia para los estudiantes de las carreras de Logopedia y Educación Especial. Primera Parte. La Habana: Pueblo y Educación.

Figueredo, E. (1986). Logopedia I. La Habana: Pueblo y Educación.

Fuenmayor, M. (2011). La interdisciplinariedad en el proceso de formación permanente de los docentes del pfg en estudios jurídicos de la universidad bolivariana de Venezuela. Maracaibo, Venezuela.

Fuentes, H. (2011). La formación en la educación superior. Desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico. Editorial UO.

García, G. y Addine, F. (2004). Formación permanente de profesores: retos del Siglo XXI. Documento en soporte digital. La Habana.

García, J. (2009). Estrategia pedagógica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, para contribuir con el proceso de superación en la construcción de textos científicos de los profesores y las profesoras de la universidad bolivariana de Venezuela. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Caracas.

García, L. (2010). La superación profesional del metodólogo de la Educación Especial en la atención a la diversidad. Tesis Doctoral. Camagüey.

González, D. (2015). Estrategia Didáctica de superación a docentes para el desarrollo de la escucha en los niños con retraso del lenguaje. Tesis Doctoral. La Habana.

Grey, X. (2013). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los maestros primarios que laboran en escuelas para alumnos con trastornos de la conducta. Tesis doctoral. La Habana.

Hernández, M. (2007). Entrenamiento extensible: vía de superación en habilidades intelectuales generales para docentes en las condiciones de universalización pedagógica. Tesis Doctoral. Camagüey.

López, M. (2005). Especialidad de Logopedia. Tesis doctoral. La Habana.

Lores, I. (2013). Concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el lenguaje escrito. Tesis Doctoral. Holguín.

Martínez, R. (2010). Estrategia para el proceso formativo de docentes a tiempo parcial en la superación profesional. Tesis Doctoral. Santiago de Cuba.

Montero, E. (2010). La formación permanente del profesor a tiempo parcial de la Educación Superior Pedagógica. Tesis Doctoral. Holguín.

Nogueras, K. (2008). La integración educativa en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria. Tesis doctoral. Holguín.

Pérez, E. y Calzadilla, O. (1997). Dirección del tratamiento logopédico en la Dislalia". Revista electrónica Luz, jun, N°1.

Rodríguez, X. y Fresquet (2015). El desarrollo de habilidades comunicativas en escolares sordos e hipoacúsicos. La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2003). Acerca de la enseñanza del español y la Literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

Tünnerman, C. (2008). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: Udual.

Valcárcel, N. (1998). Estrategia Interdisciplinaria de Superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba.

Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica. Tesis Doctoral. Holguín.

Valle, L. (2012). La Investigación Pedagógica. Otra Mirada. La Habana: Pueblo y Educación.

ANÁLISIS CUALITATIVO EN EL ESQUÍ ALPINO, UNA NECESIDAD FORMATIVA

Víctor Murillo Lorente¹ y Javier Álvarez Medina²

¹Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Zaragoza.
España. vmurillo@unizar.es. 675569003

²Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Zaragoza.
España. javialv@unizar.es. 687982271

Resumen

La Metodología Observacional tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento humano, y, por ende, en el correspondiente al comportamiento deportivo en su más amplia expresión. Tras realizar una revisión detallada sobre los estudios llevados a cabo sobre el esquí alpino en los últimos años, se encuentran algunos con muy diferentes temáticas, sin embargo no existen estudios que hayan abordado el análisis de los comportamientos de los esquiadores en el seno de la metodología observacional y mucho menos que analicen su ejecución técnica de forma cualitativa. El presente trabajo tiene como objeto de estudio validar una Herramienta Observacional diseñada ad hoc para analizar el aprendizaje técnico del esquí alpino en sujetos debutantes o de nivel muy bajo mediante el uso a nivel cualitativo de la metodología observacional. Se tomó como muestra los alumnos de 4º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza de la promoción 2016-2020 (n=24). Para registrar la ocurrencia y duración de las acciones de los esquiadores de forma secuencial, se ha creado una Herramienta Observacional ad hoc combinando diferentes sistemas de categorías y formatos de campo denominado ASLOT (Alpine Skiing Learning Observation Tool), constituida por 23 criterios y 84 categorías. El cálculo del coeficiente Kappa de Cohen fue implementado para cada uno de los criterios que

configuran ASLOT. Para el registro de los datos se ha empleado la aplicación informática LINCE. Los resultados obtenidos sobre la concordancia global de los registros mediante el coeficiente de Pearson fueron de 0.99 en todos los casos. En relación al coeficiente de Kappa de Cohen se compararon los registros dos a dos y se obtuvieron los valores para las frecuencias de cada criterio, los cuales se situaron en un rango entre 0.80 y 1. ASLOT podría ser utilizado en futuras investigaciones para valorar el rendimiento, para diseñar estrategias de intervención o para preparar test específicos, con el objetivo de conocer y mejorar el aprendizaje en el esquí alpino.

Palabras clave: Esquí alpino, aprendizaje técnico, análisis cualitativo, metodología observacional, herramienta observacional.

Abstract

The Observational Methodology has an immense potential in the study of human behavior, and therefore in that corresponding to sports behavior in its broadest expression. After carrying out a detailed review of the studies carried out on alpine skiing in recent years, there are some with very different themes, however there are no studies that have addressed the analysis of skiers' behaviors within the observational methodology, much less that analyze their technical performance in a qualitative way. The objective of this study is to validate an Observational Tool designed ad hoc to analyze the technical learning of alpine skiing in beginners or very low level subjects by using the observational methodology at a qualitative level. The students in the 4th year of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences of the University of Zaragoza from the 2016-2020 class ($n = 24$) were taken as a sample. To record the occurrence and duration of skiers' actions sequentially, an ad hoc Observational Tool has been created combining different categories systems and field formats called ASLOT (Alpine Skiing Learning Observation Tool), consisting of 23 criteria and 84 categories. The calculation of Cohen's Kappa coefficient was implemented for each of the criteria that make up ASLOT. The LINCE computer application has been used to record the data. The results obtained on the global concordance of the records using the Pearson coefficient were 0.99 in all cases. In relation to the Cohen's Kappa coefficient, the records were compared two by two and

the values for the frequencies of each criterion were obtained, which were located in a range between 0.80 and 1. ASLOT could be used in future investigations to assess performance, to design intervention strategies or to prepare specific tests, with the aim of knowing and improving learning in alpine skiing.

Key words: Alpine skiing, technical learning, qualitative analysis, observational methodology, observational tool.

INTRODUCCIÓN

La Metodología Observacional (MO) tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento humano, y, por ende, en el correspondiente al comportamiento deportivo en su más amplia expresión (Anguera, 2010). Su uso otorga la oportunidad de analizar los deportes en contexto y dinámicas habituales, por lo que ha sido muy utilizado para el estudio de diferentes modalidades deportivas (Anguera y Hernández-Mendo, 2013, 2014, 2015). El campo concreto de esta, tal como se aplica a los deportes, actualmente se beneficia del desarrollo avanzado de análisis estadísticos y softwares específicos para estudiar los comportamientos relacionados con el deporte de hombres y mujeres para obtener indicadores que mejoren su rendimiento (Anguera y Hernández-Mendo, 2015; Anguera, Camerino, Castañer, Sánchez-Algarra y Onwuegbuzie, 2017; Anguera, Portell, Chacón-Moscoso y Sanduvete-Chaves, 2018). Se dispone en la actualidad de abundantes softwares que facilitan el esfuerzo del investigador (Anguera y Hernández-Mendo, 2013) para las diferentes etapas del proceso (especialmente registro, control de calidad del dato y análisis) como son LINCE (Gabin, Camerino, Anguera y Castañer, 2012), HOISAN (Hernández-Mendo, López-López, Castellano, Morales-Sánchez y Pastrana, 2012), MOTS (Castellano, Perea, Alday y Hernández-Mendo, 2008) y SOCCEREYE (Barreira, Garganta, Castellano y Anguera, 2013). Para la obtención de información, Holmes (2013) determina que el estudio observacional mediante observación indirecta permite recopilar información evaluativa en la que el evaluador observa al sujeto en su entorno habitual sin provocar alteraciones favoreciendo que múltiples observadores separados en tiempo y espacio vean información idéntica, facilitándoles el control en la reproducción del registro (Girard y Cohn, 2016). La validez del contenido de la prueba es intrascendente si los observadores no usan los criterios apropiados para asignar sus mediciones o si están influenciados indebidamente por factores irrelevantes de la construcción (Girard y Cohn, 2016).

Tras realizar una revisión detallada sobre los estudios llevados a cabo sobre el esquí alpino en los últimos años, se encuentran algunos con muy diferentes temáticas como el riesgo de lesión (Davey, Endres, Johnson y Shealy, 2019), tipos de entrenamientos (Stöggl, Kröl, Helmberger, Cudrigh y Müller, 2018), variables aeróbicas (Nilsson, Lindberg, Theos, Ferguson y Malm, 2018), demandas respiratorias y metabólicas (Polat,

2016), diferencias entre el esquí alpino y otras modalidades deportivas (Stöggl, Schwarzl, Müller, Nagasaki, Stöggl, Scheiber, Schönfelder y Niebauer, 2016), hábitos nutricionales y rendimiento (Longo, Sofi, Dinu, Berton, Cipriani, Massaroni, Schena y Denaro, 2019) y comparación de percepciones de entrenadores y esquiadores (Davis, Halvarsson, Lundström y Lundqvist, 2019). Sin embargo no existen estudios que hayan abordado el análisis de los comportamientos de los esquiadores en el seno de la metodología observacional y mucho menos que analicen su ejecución técnica de forma cualitativa. Algo que si se ha estudiado en otras modalidades individuales como escalada (Arbulu, Usabiaga y Castellano, 2016) y danza contemporánea (Castañer, Torrents, Anguera y Dinusova, 2009). Es por esto, que a día de hoy no existe una herramienta validada para medir la calidad de los informes de este tipo de estudios en dicha disciplina, impidiendo analizar con calidad, precisión y validez la técnica de este deporte ni realizar una evaluación objetiva de los aprendices, lo que supone un reto novedoso y muy necesario para los formadores y entrenadores de esquí alpino.

Con todo, el presente trabajo tiene como **objeto de estudio** validar una Herramienta Observacional (HO) diseñada ad hoc para analizar el aprendizaje técnico del esquí alpino en sujetos debutantes o de nivel muy bajo (A o B, según especifica la Escuela Española de Esquí) (EEE) mediante el uso a nivel cualitativo de la metodología observacional.

Los resultados de este estudio permitirían conocer si la HO específica es fiable, y en su caso permitirá describir los comportamientos de los esquiadores y, en consecuencia, implementar estrategias de intervención en la valoración y optimización de su aprendizaje. Hay que tener en cuenta que la herramienta ad hoc no ha sido diseñada para el análisis en otras fases posteriores del aprendizaje de la técnica considerando que estas suponen un perfeccionamiento de la misma y serían otros los criterios a valorar.

Con el uso de dicha HO los objetivos que se pretenden conseguir son:

- **Observar la gestualidad del esquiador en pistas de distinto nivel**
- **Analizar la técnica del esquiador según el número de acciones que realiza o no adecuadamente durante un determinado descenso.**
- **Analizar la evolución en el aprendizaje técnico del esquiador.**
- **Comparar la técnica de diferentes esquiadores**

MÉTODO

El presente estudio se desarrolló en el seno de la metodología observacional (Anguera y Hernández-Mendo, 2013, 2015), la cual, ha encontrado en el deporte un ámbito de aplicación apropiado para su desarrollo metodológico (Anguera y Hernández-Mendo, 2015).

Participantes

Para el desarrollo de la presente investigación se tomó como muestra los alumnos de 4º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza de la promoción 2016-2020 (n=24), 6 chicas y 18 chicos, con edades comprendidas entre los 21-26 años.

Instrumento de codificación

Para registrar la ocurrencia y duración de las acciones de los esquiadores de forma secuencial, se ha creado una HO ad hoc combinando diferentes sistemas de categorías y formatos de campo (Anguera, 2009), denominado ASLOT (Alpine Skiing Learning Observation Tool). Esta herramienta ha sido elaborada mediante la teoría de la técnica de ejecución en tres modalidades diferentes, los giros en cuña, el viraje fundamental elemental y el viraje paralelo elemental.

La herramienta taxonómica está constituida por 23 criterios y 84 categorías (Tabla 1).

Tabla 1 Criterios configuradores de la herramienta observacional ASLOT

Criterio	Descripción y categorías
Mirada	Esta categoría hace referencia a la posición de la mirada, donde la cabeza debe de estar mirando anticipadamente hacia el siguiente giro y con el mentón elevado, si lo hace igual o más de un 50% de las veces (MSI), si lo hace menos (MNO)
Posición brazos	Esta categoría hace referencia a la posición de los brazos, que deben estar paralelos, separados a la anchura de los hombros y elevados a la altura del codo. Cuando el sujeto no lleva los brazos adecuadamente o < 24% de las veces (PB0), cuando lleva los brazos adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PB1), entre un 50%-74% de las veces (PB2) o entre un 75-100% de las veces (PB3)
Posición cadera	Esta categoría hace referencia a la posición de la cadera, que debe estar ligeramente flexionada, donde los hombros quedan a la altura de la punta de los pies. Cuando el sujeto no lleva la cadera adecuadamente o < 24% de las veces (PC0), cuando lleva la cadera adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PC1), entre un 50%-74% de las veces (PC2) o entre un 75-100% de las veces (PC3)
Posición rodillas – tobillos	Esta categoría hace referencia a la posición de las rodillas y los tobillos, donde ambos deben estar semi-flexionados en todo momento. Cuando el sujeto no lleva las rodillas y tobillos adecuadamente o < 24% de las veces (PRT0), cuando lleva las rodillas y tobillos adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PRT1), entre un 50%-74% de las veces (PRT2) o entre un 75-100% de las veces (PRT3)
Posición piernas	Esta categoría hace referencia a la posición de las piernas, que deben ir paralelas, separadas a la anchura de la cadera y el esquí interior ligeramente adelantado respecto al exterior para poder facilitar el impulso hacia el siguiente giro en paralelo el uno del otro. Cuando el sujeto no lleva las piernas adecuadamente o < 24% de las veces (PP0), cuando lleva las piernas adecuadamente entre un 25-49% de las veces (PP1), entre un 50%-74% de las veces (PP2) o entre un 75-100% de las veces (PP3)
Deslizamiento – Tiempo de Descenso	Esta categoría hace referencia al tiempo apropiado en descender empezando a contabilizar desde la primera curva y siendo lo apropiado entre 30-40 segundos. Cuando el tiempo es $\leq 10''$ o $\geq 55''$ (DTD0), si es $\leq 15''$ o $\geq 50''$ (DTD1), si es $\leq 25''$ o $\geq 45''$ (DTD2) y si se encuentra entre 30-40" (DTD3)
Deslizamiento – Distancia entre Virajes	Esta categoría hace referencia a la distancia que hay entre el final del último viraje hasta el inicio del siguiente. Se contará "mil uno, mil dos, mil tres" equivaliendo a 6m, lo apropiado. Cuando la distancia sea 0 o $\geq 12m$ (DDV0), si es ≤ 2 o $\geq 10m$ (DDV1), si es ≤ 4 o $\geq 8m$ (DDV2) y si está entre 5-6m (DDV3)
Deslizamiento – Número de Virajes	Esta categoría hace referencia al número de curvas adecuadas para el descenso según el tiempo establecido. Cuando el número esté entre 6-10 curvas (DNVSI), si es <6 y > 10 (DNVNO)
Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 1	Esta categoría hace referencia a la apertura de los esquís en cuña deslizando sobre la nieve formando una convergencia de espátulas y una divergencia de colas. Cuando el sujeto no empieza el giro deslizando los esquís hasta llegar a la posición de cuña o <24% de las veces (GTC10), si realiza el deslizamiento de los esquís hasta la posición de cuña entre un 25-49% de las veces (GTC11), entre un 50-74% (GTC12) y entre un 75-100% (GTC13)
Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 1.1	Esta categoría hace referencia a una ligera contrarrotación de la parte superior del tronco a modo de anticipación del próximo viraje. Cuando el sujeto no realiza una ligera contrarrotación o <24% de las veces (GTC110), si realiza una ligera contrarrotación entre un 25-49% de las veces (GTC111), entre un 50-74% (GTC112) y entre un 75-100% (GTC113)
Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 2	Esta categoría hace referencia al apoyo en el esquí exterior junto a la realización de una carga lateral de nuestro propio cuerpo sobre esta pierna. Cuando el sujeto no se apoya en el esquí exterior y no realiza una carga lateral o <24% de las veces (GTC20), si realiza el apoyo y la carga lateral entre un 25-49% de las veces (GTC21), entre un 50-74% (GTC22) y entre un 75-100% (GTC23)

Gesto Técnico – Giros en Cuña Fase 3	Esta categoría hace referencia al mantenimiento de la posición de la cuña. Cuando el sujeto no mantiene la posición de cuña o <24% de las veces (GTC30), si mantiene la posición entre un 25-49% de las veces (GTC31), entre un 50-74% (GTC32) y entre un 75-100% (GTC33)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 1	Esta categoría hace referencia al inicio del viraje a través de un giro en cuña claramente definido. Cuando el sujeto no empieza el viraje con un giro en cuña o <24% de las veces (GTF14), si realiza el giro en cuña entre un 25-49% de las veces (GTF15), entre un 50-74% (GTF16) y entre un 75-100% (GTF17)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 1.1	Esta categoría hace referencia a una ligera contrarrotación de la parte superior del tronco a modo de anticipación del próximo viraje. Cuando el sujeto no realiza una ligera contrarrotación o <24% de las veces (GTF114), si realiza una ligera contrarrotación entre un 25-49% de las veces (GTF115), entre un 50-74% (GTF116) y entre un 75-100% (GTF117)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 2	Esta categoría hace referencia a mantener la cuña hacia la línea de la máxima pendiente (LMP) durante 2-3 segundos. Cuando el sujeto no mantiene la cuña en la LMP o <24% de las veces (GTF24), si mantiene la cuña entre un 25-49% de las veces (GTF25), entre un 50-74% (GTF26) y entre un 75-100% (GTF27)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Fase 3	Esta categoría hace referencia a la realización de un movimiento alternativo de las piernas donde los esquí se colocan en paralelo finalizando el viraje. Cuando el sujeto no realiza la reunión de los esquís en paralelo para finalizar el viraje o <24% de las veces (GTF34), si realiza la reunión entre un 25-49% de las veces (GTF35), entre un 50-74% (GTF36) y entre un 75-100% (GTF37)
Gesto Técnico – Viraje Fundamental Elemental Clavado de Bastón	Esta categoría hace referencia a la hora de marcar la puesta de los esquís en paralelo, es decir, en la tercera fase. Este deberá ser clavado entre la punta de la espátula y la fijación como si se formara un “triángulo”, siempre en dirección hacia la pendiente. Cuando el sujeto no realiza el clavado de bastón durante los virajes o <24% de las veces (GTF34), si realiza el clavado entre un 25-49% de las veces (GTF35), entre un 50-74% (GTF36) y entre un 75-100% (GTF37)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 1	Esta categoría hace referencia al impulso desde la pierna interior iniciando el movimiento alternativo que realizan las piernas y la inclinación del esquiador. Cuando el sujeto no realiza el impulso o <24% de las veces (GTP18), si realiza el impulso entre un 25-49% de las veces (GTP19), entre un 50-74% (GTP110) y entre un 75-100% (GTP111)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 1.1	Esta categoría hace referencia a una ligera contrarrotación de la parte superior del tronco a modo de anticipación del próximo viraje. Cuando el sujeto no realiza una ligera contrarrotación o <24% de las veces (GTP118), si realiza una ligera contrarrotación entre un 25-49% de las veces (GTP119), entre un 50-74% (GTP1110) y entre un 75-100% (GTP1111)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 2	Esta categoría hace referencia a la reunión de los esquís antes de la LMP. Cuando el sujeto no reúne los esquís antes de LMP o <24% de las veces (GTP28), si realiza la reunión entre un 25-49% de las veces (GTP29), entre un 50-74% (GTP210) y entre un 75-100% (GTP211)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Fase 3	Esta categoría hace referencia a la finalización del viraje con angulación y totalmente en paralelo. Cuando el sujeto no finaliza con los esquís totalmente en paralelo ni angulado o <24% de las veces (GTP38), si finaliza en paralelo y angulado entre un 25-49% de las veces (GTP39), entre un 50-74% (GTP310) y entre un 75-100% (GTP311)
Gesto Técnico – Viraje Paralelo Elemental Clavado de Bastón	Esta categoría hace referencia a la hora de marcar la puesta de los esquís en paralelo, es decir, en la tercera fase. Este deberá ser clavado entre la punta de la espátula y la fijación como si se formara un “triángulo”, siempre en dirección hacia la pendiente. Cuando el sujeto no realiza el clavado de bastón durante los virajes o <24% de las veces (GTP38), si realiza el clavado entre un 25-49% de las veces (GTP39), entre un 50-74% (GTP310) y entre un 75-100% (GTP311)

Procedimiento

En el proceso de construcción y diseño de la HO ad hoc han participado un panel de cuatro expertos compuesto por tres profesores de esquí alpino (nivel 3) del club “Formigal Esquí Club” y un profesor universitario responsable de la asignatura Actividades Físico-Deportivas en la Naturaleza, que cumplían los criterios de inclusión:

- **Tener la titulación nacional de tercer nivel en esquí alpino y/o Licenciado/Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con experiencia profesional en análisis observacional.**
- **Haber estado ejerciendo como monitor al menos en una de las últimas 5 temporadas.**

En primer lugar se diseñó el instrumento observacional a partir de anteriores trabajos (Lapresa, Álvarez, Arana, Garzón y Caballero, 2013; Lapresa, Camerino, Cabedo, Anguera, Jonsson y Arana, 2015), combinando formatos de campo con sistema de categorías. Se constató la validez de contenido mediante el panel de cuatro expertos. En el diseño se siguieron los siguientes pasos:

- 1. búsqueda de información sobre los fundamentos técnicos**
- 2. concreción de las fases y los aspectos técnicos a analizar**
- 3. determinación de los criterios y categorías a analizar.**

A continuación se procedió al registro de los datos. Se realizó la formación del observador seleccionado para verificar la calidad del dato, el cual cumplía los siguientes criterios:

- **Tener la titulación nacional de cualquier nivel en esquí alpino.**
- **Haber estado ejerciendo como monitor al menos en una de las últimas 5 temporadas.**

La formación se realizó en tres etapas:

- **La primera -formación teórica- en la que se presentó y explicó el instrumento de observación.**
- **La segunda -formación teórico-práctica- compuesta de 3 subfases: primera, se mostró al observador un descenso y su registro; segunda, se mostró un nuevo descenso diferente al primero y el observador procedió a su registro de forma individual; tercera, se procedió al registro de 5 descensos.**
- **La tercera -formación práctica- en la que se realizó una prueba piloto, con el objetivo de garantizar un índice de fiabilidad adecuado entre los datos obtenidos del registro de los 5 descenso realizados a través de la automatización del proceso de registro y codificación.**

Para estimar la fiabilidad de los observadores, por una parte, se utilizó el índice de correlación de Pearson, como en anteriores estudios (Usabiaga, Castellano, Blanco-Villaseñor y Casamichana, 2013), el cual mide la relación lineal entre dos parámetros cuantitativos y aleatorios. Por otra parte, el cálculo del coeficiente Kappa de Cohen

(Cohen, 1960) fue implementado para cada uno de los criterios que configuran ASLOT, así como para la sesión completa.

Análisis de datos

Para el registro de los datos se ha empleado la aplicación informática LINCE (Gabin et al, 2012). En la figura 1 se puede observar como en la aplicación se definen los criterios y categorías de la herramienta ASLOT, junto con el video, para llevar a cabo la observación, codificación y registro de los comportamientos de los esquiadores.

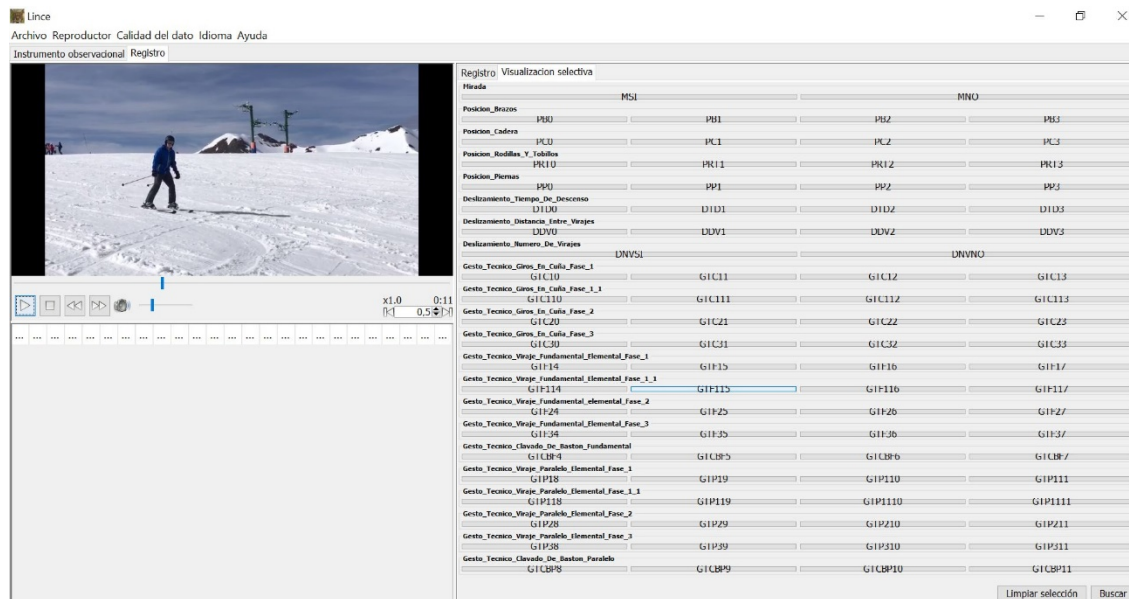


Figura 1. Interface del LINCE (Gabin et al., 2012) donde se ha configurado la herramienta ASLOT, a partir de la cual se codificaron los descensos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos sobre la concordancia global de los registros mediante el coeficiente de Pearson fueron de 0.99 en todos los casos. En relación al coeficiente de Kappa de Cohen (Cohen, 1960), primeramente, se compararon los registros dos a dos y se obtuvieron los valores para las frecuencias de cada criterio, los cuales se situaron en un rango entre 0.80 y 1.

También se calcularon los valores considerando las duraciones de las acciones, los cuales se situaron en un rango de entre 0.80 y 0.99. Todos los datos obtenidos en relación

a la concordancia intra observador se situaron en el máximo rango óptimo (Fleiss, 1971), lo que supone un nivel de concordancia alto.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue validar una Herramienta Observacional (HO) diseñada ad hoc, denominada ASLOT, para analizar el aprendizaje técnico del esquí alpino en sujetos debutantes o de nivel muy bajo y comprobar su fiabilidad. Además de los análisis convencionales con las frecuencias, se han llevado a cabo también análisis de coeficiente de Kappa de Cohen. Los resultados permiten decir que la herramienta taxonómica ASLOT podría ser empleada en la descripción del comportamiento de los esquiadores debutantes o de nivel muy bajo y en consecuencia poder desarrollar investigación en el ámbito observacional, pudiéndose aplicar innovadoras técnicas analíticas como son los patrones temporales o T-Patterns (Anguera y Hernández-Mendo, 2015). Los datos obtenidos en relación a los índices de la correlación de Pearson fueron óptimos, similares a los encontrados en otros trabajos como Morillo y Hernández-Mendo (2015) en otro ámbito deportivo. A partir de estos indicadores podemos asumir que a partir de esta HO y con una formación adecuada se podría pasar a la fase activa o sistematizada de la investigación (Anguera, 1990), tal y como lo establece la metodología observacional (Anguera y Hernández-Mendo, 2013). Por último, en la línea de lo que propusieron White y Olsen (2010), ASLOT brinda la oportunidad de hacer análisis cuantitativos, cualitativos y temporales en el esquí alpino en niveles debutantes o bajos. Además posibilita seguir un paso más adelante aplicando ASLOT en futuras investigaciones en la detección de patrones temporales o T-Patterns, pudiendo implementar ASLOT para ampliar conocimiento sobre el esquí alpino, tal y como se ha hecho en otras disciplinas deportivas (Aragón, Lapresa, Arana, Anguera y Garzón, 2015; Iglesias, Rodríguez-Zamora, Chaverri, Rodríguez, Clapés y Anguera, 2015; Lapresa et al., 2015).

CONCLUSIÓN

ASLOT permite la codificación de la frecuencia, orden y duración de las acciones que se dan en el esquí alpino en niveles debutantes o bajos. ASLOT podría ser utilizado en futuras investigaciones para valorar el rendimiento, para diseñar estrategias de

intervención o para preparar test específicos, con el objetivo de conocer y mejorar el aprendizaje en el esquí alpino.

REFERENCIAS

1. Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez-Benito (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
2. Anguera, M.T. (2009). Methodological observation in sport: Current situation and challenges for the next future. *Motricidade*, 5 (3), 15-25.
3. Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 122-130.
4. Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., and Onwuegbuzie, A. J. (2017). The specificity of observational studies in physical activity and Sports sciences: Moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Front. Psychol.* 8:2196. doi:10.3389/fpsyg.2017.02196
5. Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S. and Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Front. Psychol.* 9:13. doi:10.3389/fpsyg.2018.00013
6. Anguera, M.T. y Hernández-Mendo A. (2013). La Metodología Observacional en el Ámbito del Deporte. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160. ISSN 1885 – 7019.
7. Anguera, M. T. y Hernández-Mendo, A. (2014). Metodología observacional y psicología del deporte: estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 103-109.
8. Anguera, M. T. y Hernández-Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte [Analyses techniques in observational studies in sport science]. *Cuadern. Psicol. Dep.* 15, 13–30. doi: 10.4321/S1578 84232015000100002
9. Aragón, S., Lapresa, D., Arana, J., Anguera, M. T., y Garzón, B. (2015). Tactical behaviour of winning athletes in major championship 1500-m and 5000-m track finals. *European Journal of Sport Science*. Avance online de publicación. doi:10.1080/17461391.2015.1009494
10. Arbulu, A., Usabiaga, O., y Castellano J. (2016). Construcción de una Herramienta de Observación de Escalada de Élite y la Estimación de la Calidad del Dato. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. Vol. 11, nº1.
11. Barreira, D., Garganta, J., Castellano, J., and Anguera, M. T. (2013). SoccerEye: a software solution to observe and record behaviours in sport settings. *Open Sports Sci. J.* 6, 47 55. doi: 10.2174/1875399X01306 010047
12. Castañer, M., Torrents, C., Anguera M. T. y Dinusová M. (2009). Instrumentos de observación ad hoc para el análisis de las acciones motrices en Danza Contemporánea, Expresión

- Corporal y Danza Contact – Improvitation. *Apunts. Educación Física y Deportes*. (14-23)
13. Castellano, J., Perea, A., Alday, L., and Hernández-Mendo, A. (2008). The measuring and observation tool in sports. *Behav. Res. Meth.* 40, 898–905. doi: 10.3758/BRM.40.3.898
 14. Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 687-699.
 15. Davey A., Endres N.K., Johnson R.J. and Shealy J.E. (2019). Alpine Skiing Injuries. *Sports Health*. 11(1): 18-26. doi:10.1177/1941738118813051.
 16. Davis P., Halvarsson A., Lundström W. And Lundqvist C. (2019). Alpine Ski Coaches' and Athletes' Perceptions of Factors Influencing Adaptation to Stress in the Classroom and on the Slopes. *Frontiers in Psychology*. 10:1641. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01641
 17. Fleiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382
 18. Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., and Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 46, 4692–4694. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.320
 19. Girard, J.M. and Cohn J.F. (2016). A Primer on Observational Measurement. *Sage journals*. 23(4): 404-413. doi: 10.1177/1073191116635807.
 20. Hernández-Mendo, A., López-López, J. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V. and Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: programa informático para uso en metodología observacional. (Hoisan 1.2: a software program for use in observational methodology). *Cuad. Psic. Dep.* 12, 55–78. doi: 10.4321/S157884232012000100006
 21. Holmes A. (2013). Direct Observation. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. doi: 10.1007/978-1-4419-1698-3.
 22. Iglesias, X., Rodríguez-Zamora, L., Chaverri, D., Rodríguez, F. A., Clapés, P., y Anguera, M.T. (2015). Diversificación de patrones en natación sincronizada de alto nivel. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 89-98
 23. Lapresa, D., Álvarez, L., Arana, J., Garzón, B., and Caballero, V. (2013). Observational analysis of the offensive sequences that ended in a shot by the winning team of the 2010 UEFA Futsal Championship. *Journal of Sports Sciences*, 31(15), 1731–1739.
 24. Lapresa, D., Camerino, O., Cabedo, J., Anguera, M. T., Jonsson, G., y Arana, J. (2015). Degradación de T-patterns en estudios observacionales: Un estudio sobre la eficacia en el ataque de fútbol sala. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 71- 82.
 25. Longo U.G., Sofi F., Dinu M., Berton A., Cipriani G., Massaroni C., Schena E. And Denaro V. (2019). Alpine Junior Worlds Ski Championship: Nutritional Habits and Performance in Elite

- Skiers. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. 59(8):1339-45. doi: 10.23736/S0022-4707.19.09386-1
26. Morillo, J. P. y Hernández-Mendo, A. (2015). Análisis de la calidad del dato de un instrumento para la observación del ataque en balonmano playa. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 15-22. doi:10.5232/ricyde
27. Nilsson R., Lindberg A.S., Theos A., Ferguson R.A. and Malm C. (2018) Aerobic Variables for Prediction of Alpine Skiing Performance – A Novel Approach. *Sports Medicine International Open*. 2(4): E105-E112. doi: 10.1055/a-0655 7249.
28. Polat M. (2016). An Examination of Respiratory and Metabolic Demands of Alpine Skiing. *Journal of Exercise Science and Fitness*. 14(2): 76-81. doi:10.1016/j.jesf.2016.10.001
29. Stöggl T., Kröll J., Helmlinger R., Cudrigh M. and Müller E. (2018). Acute Effects of an Ergometer-Based Dryland Alpine Skiing Specific High Intensity Interval Training. *Frontiers in Physiology*. 9:1485. doi: 10.3389/fphys.2018.01485.
30. Stöggl T., Schwarzl C., Müller E.E., Nagasaki M., Stöggl J., Scheiber P., Schönfelder M. and Niebauer J. (2016). A Comparison Between Alpine Skiing, Cross-Country Skiing and Indoor Cycling on Cardiorespiratory and Metabolic Response. *Journal of Sports Science and Medicine*. 15(1): 184-195.
31. Usabiaga, O., Castellano, J., Blanco-Villaseñor, A., y Casamichana, D. (2013). La Teoría de la Generalizabilidad en las primeras fases del método observacional aplicado en el ámbito de la iniciación deportiva: calidad del dato y estimación de la muestra. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 103-109.
32. White, D. J. and Olsen, P. D. (2010). A time motion analysis of bouldering style competitive rock climbing. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 24(5), 1356-1360. doi:10.1519/JSC.0b013e3181cf75bd

10.

IMPLIC-ARTE: IMPLICACIONES ENTRE ARTE EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

Implic-Art: Implications Between Art Education And Technology

Bacca Pachón Jose Miguel, Bacca Pachón Paola Andrea, Briceño Sandoval Olga Lucia

11

<https://udes.edu.co/>

Universidad de Santander UDES – Bucaramanga – Colombia.

Biografía Autores

Jose Miguel Bacca Pachon:

Soy un Profesional de la educación con experiencia de 15 años en institución escolar. 10 años en educación superior. Manejo y puesta en marcha de conceptualizaciones teóricas y prácticas derivadas de Tecnología, Electrónica, circuitos, diseño electrónico, diseño digital, ofimática, sistemas, comunicaciones, redes, automatización e instrumentación industrial.

Competente para el diseño y ejecución de ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales direccionados a temáticas relacionadas con Políticas Publicas, Ciencia, Educación y Tecnología, procesos investigativos, Evaluación de Aprendizajes Mediadas por Tic, Fundamentos de la Educación Mediada por Tic, Gestión de la Tecnología en Instituciones Educativas, Recursos Tic para la Enseñanza Aprendizaje, Gestión en Ciencia y Tecnología.

¹¹ Docentes Universidad de Santander CV-UDES

(jose.bacca@cvudes.edu.co - <https://orcid.org/0000-0003-2947-1263>) – (paola.bacca@cvudes.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-3665-6939>) – (olga.briceno@cvudes.edu.co - <https://orcid.org/0000-0003-1176-2791>)

Director de proyectos de grado a nivel de maestría, docente evaluador en procesos de sustentación de trabajos finales que buscan dar cuenta de las competencias adquiridas por los estudiantes y que son reflejadas en innovaciones pedagógicas e investigativas que son puestas en marcha en el contexto escolar.

Aspirante a doctor en educación de la universidad Baja California de México con constancia de terminación de estudios. Una oportunidad profundizar en ejercicios investigativos y críticos a partir de una tesis que busca indagar analizar y replantear las nuevas miradas de la educación virtual en Colombia.

Paola Andrea Bacca Pachón

Licenciada en Educación Artística con experiencia de 15 años desarrollando procesos creativos, críticos y reflexivos en instituciones escolares en la ciudad de Bogotá (Colombia). Con sus estudios de especialización y maestría en educación ha aportado en procesos pedagógicos e investigativos en educación superior por 10 años brindando herramientas adaptables a cualquier contexto escolar que le permitan al docente en ejercicio mejorar su quehacer pedagógico siempre partiendo del arte como elemento fundamental para una formación integral. Su pasión por el arte y la cultura la llevaron a reconocimientos académicos de prestigiosas universidades como la Universidad de los Andes y participación en los Premios Nacional de Educación Francisca Radke versión 2007 – 2008.

Convencida que el arte y la educación deben ir de la mano desarrolló estudios de postgrado en gestión cultural con la universidad EAN y mercado del arte con la Universidad Antonio Nebrija en Madrid, España.

En la actualidad labora para el Campus Virtual CV-UDES de la Universidad de Santander orientando en postgrado módulos relacionados con Gestión de la Tecnología, Procesos Cognitivos, Herramientas Digitales para las Organizaciones Educativas, Fundamentos de la Educación Mediada por Tic y directora/evaluadora de proyectos de investigación.

Olga Lucia Briceño Sandoval

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Computación para la Docencia de la universidad Antonio Nariño y Magister de la universidad de San Buenaventura. Docente al servicio del estado Colombiano con más de 20 años de experiencia en acompañamiento Pedagógico a niños de Educación Preescolar y Básica Primaria en población vulnerable. Miembro de consejo académico del colegio Andrés Bello. Docente universitaria a nivel de pregrado, posgrado y maestría durante más de 15 años interviniendo en procesos de formación y cualificación de docentes a nivel nacional. Asesora y jurado de trabajos de grado a nivel de especialización y maestría. Exbecaria del Ministerio de Relaciones Exteriores Mashav – Centro de Cooperación Internacional. Centro Internacional de Capacitación Golda Meir Monte Carmel, Haifa. Estado de Israel. Par evaluador de la tercera corte ECDF 2019 para docentes 1278 en Colombia. Con curriculum Vitae para Latinoamerica y el Caribe CVLAC. Miembro de equipos de investigación a nivel universitario. Participé en el estudio de” Investigaciones e Innovaciones” del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá, Colombia, así como al seminario de Ayuda a las familias con miembros con necesidades especiales en el Centro de Referencia Latinoamericana para la educación especial.

Resumen en idioma original

A continuación se dan a conocer algunos los resultados de la investigación titulada: “Del Arte y el Implic-Arte: Interactividad en los Procesos Pedagógicos” que fue desarrollada para la Universidad de Santander y tuvo como propósito fin identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de arte que utilizan elementos The New Media para fortalecer su quehacer pedagógico en las instituciones educativa de Bogotá, en relación con la interdisciplinariedad elemento clave para su quehacer pedagógico.

Siendo temas de gran relevancia para la formación del docente de arte de la ciudad de Bogotá, es necesario revisar y generar interrogantes en relación a que tanto se ha utilizado la tecnología dentro del aula escolar, la interdisciplinariedad y si bien está siendo conducente con los elementos conceptuales adquiridos en su formación profesional. En ese sentido, se adquiere el compromiso como docentes investigadores de revisar, reflexionar y replantear nuevos discursos que conduzcan más allá de un nuevo conocimiento, una nueva mirada hacia la práctica docente, el papel que juega la tecnología y especialmente The New Media o Arte de los Nuevo Medios en la educación de un país como Colombia y finalmente dar a conocer los resultados arrojados.

Para el desarrollo de la investigación, se diseñó y aplicó un instrumento online basado en los parámetros de la metodología descriptiva con enfoque cuantitativo enfocado en los docentes ya que es uno de los responsables de mejorar su práctica para poder diseñar ambientes de aprendizaje en búsqueda de experiencias significativas, con base a lo anterior las preguntas fueron concatenadas para lograr adquirir el mayor cumulo de información con la aplicación de tres categorías en las cuales se enmarcan un carácter descriptivo del rol del docente y su praxis.

Abstract

Below are some of the results of the research entitled: “On Art and Implic-Art Interactivity in Pedagogical Processes” that was developed for the University of Santander and aimed to identify the pedagogical practices of teachers of art that

use The New Media elements to strengthen their pedagogical work in the educational institutions of Bogotá, in relation to interdisciplinarity, a key element for their pedagogical work.

Being topics of great relevance for the training of the art teacher of the city of Bogotá, it is necessary to review and generate questions in relation to how much technology has been used within the school classroom, interdisciplinarity and although it is being conducive to the elements conceptual acquired in their professional training. In that sense, the commitment is acquired as research professors to review, reflect and rethink new discourses that lead beyond new knowledge, a new look towards teaching practice, the role played by technology and especially The New Media or Art of the New Media in the education of a country like Colombia and finally publicize the results.

For the development of the research, an online instrument was designed and applied based on the parameters of the descriptive methodology with a quantitative approach focused on teachers since it is one of those responsible for improving their practice in order to design learning environments in search of experiences significant, based on the above, the questions were concatenated in order to acquire the greatest amount of information with the application of three categories in which a descriptive character of the teacher's role and his praxis are framed

Palabras clave

Arte, Disciplinas, Ambientes de Aprendizaje, Educación, The New Media, Práctica docente, Calidad Educativa.

Key words

Art, Disciplines, Learning Environments, Education, The New Media, Teaching Practice, Educational Quality.

Introducción

El termino New Media inicia alrededor del siglo XIX con la llegada de elementos como la fotografía. Sin embargo se comete el error de acuñar el término a la relación directa con el Boom que años 70 cuando nacen los ordenadores. Es importante anotar que si bien es cierto existe una relación entre New Media – Computadores, esta no es la única forma dar conocer los elementos de esta manifestación artística .

Desde esta premisa y sabiendo que este lenguaje ya tiene un camino recorrido, no se ha logrado identificar qué tipo de herramientas han sido utilizadas en el quehacer pedagógico del docente y que tanto conocimiento tiene en relación a ello. Es por ello que como docentes investigadores se identifica la necesidad de indagar y analizar la manera como New Media puede ser de gran importancia para una educación de calidad.

En las diferentes instituciones de educación superior donde se ofertan las carreras afines al arte, al estudiante se le brindan instrumentos que le ayudan a identificar New Media como una herramienta que le ayuda en su praxis pedagógica pero en muchos de los casos, los estudiantes no lo llevan a la práctica. Esto solo hace parte de un requisito dentro del plan de estudios, lo que invita al equipo investigador a indagar frente a las verdaderas implicaciones entre el Arte, Educación y Tecnología.

Con lo mencionado anteriormente surge la necesidad de realizar una investigación de carácter Metodológico Descriptivo con Enfoque cuantitativo, conducente a los docentes de Artes plásticas o profesionales afines que desarrollen la asignatura de educación artística en las instituciones educativas de Bogotá. Esto con el propósito de describir las posibles implicaciones de la triangulación del Arte, la Educación y la Tecnología.

Siendo las artes plásticas quienes toman como insumo principal la articulación directa de la New Media, se tomó esta población para lograr indagar sobre cómo se aterriza o se vinculan en la práctica pedagógica dichos elementos.

Aspectos Metodológicos

La investigación

Se desarrolló con un enfoque metodológico descriptivo, con el objetivo de identificar las características más comunes entre los docentes de arte, en relación New Media en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el proceso se dio cumplimiento a las consideraciones de ética establecidas para proyectos de investigación de la universidad de Santander, en relación al consentimiento en la aplicación del instrumento. Se realizó mediante las bases de datos de la misma al hacer el diligenciamiento del instructivo no fue necesario solicitar información de carácter personal, desvirtuando los consentimientos por escrito de la población estudio.

Transcurridas tres semanas de la apertura del instrumento se contaba con solo 51 docentes de áreas afines al arte y que se encontraban trabajando como docentes, para lograr un mínimo en relación a la meta que eran 250 docentes. Se logró la gestión mediante algunas Direcciones Locales de Educación de las Localidades de Bogotá para replicar el instrumento logrando llegar a 147.

El enfoque metodológico descriptivo permitió resaltar las características más comunes que se encuentran en la población estudio, no siendo estas, edad, sexo, espectro laboral o especialidad de las artes, pues como variables a tener en cuenta son New Media y su posible aplicación por parte de los docentes que imparten esta cátedra.

Se escogió un tipo de estudio cuantitativo por su rigurosidad y sistematización de la información base del artículo científico ya desarrollado. Se inició con la delimitación de la idea central de la investigación en este caso la interactividad del arte, así como la generación de los objetivos referentes a dar respuesta de manera inflexible a la pregunta de investigación ¿El docente tiene elementos o bases académicas enfocadas en la New Media para potencializar su praxis pedagógica en los procesos de aprendizaje? La pregunta de investigación indicó las posibles variables teniendo en cuenta la revisión literaria.

Determinación de la Población Muestral

Teniendo claridad la rigurosidad en la investigación, fue necesario hablar de muestras Probabilísticas o No Probabilísticas, teniendo en cuenta que cualquier unidad de observación tiene una probabilidad de integrar la muestra, es decir decantar la población, en este caso el instrumento llegó a 831 profesionales, teniendo éxito en 147 docentes dentro del rango (Docentes que están realizando trabajo en el área de artes) para la continuidad en la aplicación del instrumento, estableciendo que la muestra es

aplicable logrando el muestreo proporcional pues no se limitó el envío del instrumento para que todos los individuos tuviesen la oportunidad de ser seleccionados

DISEÑO DEL ESTUDIO

Población y Muestra

En la investigación cuantitativa es necesario tener claro el nivel de confiabilidad estadístico de la muestra así como el error máximo que se desea asumir. En el caso de esta investigación los niveles pueden oscilar entre un 90% y 99%; diseño muestral del estudio “*Del arte y el implic-arte: Interactividad en los Procesos Pedagógicos*”; población de estudiantes de la universidad de Santander N teniendo en cuenta este número el grupo investigador escoge el error estándar a asumir.

$$N_o = \frac{PQ}{V}$$

Donde N_o = Tamaño de la Muestra.

P= Probabilidad que se Realice el Evento.

Q= Probabilidad de que no se realice el Evento.

V= Varianza para el estimador.

Población: 831 docentes

No Muestra: 147 docentes de Bogotá que dictan la asignatura de Educación Artística.

Variable dependiente: Docentes que dictan la asignatura de educación artística

Variable Independiente: The New Media. o Arte de los Nuevos medios

Recolección de la información (Procedimientos)

El proceso de recolección de información es vital centrar los tipos de medición que se pudiesen implementar de los cuatro existentes, Nominal, Ordinal, Intervalo y Razon, para este caso utilizamos las siguientes:

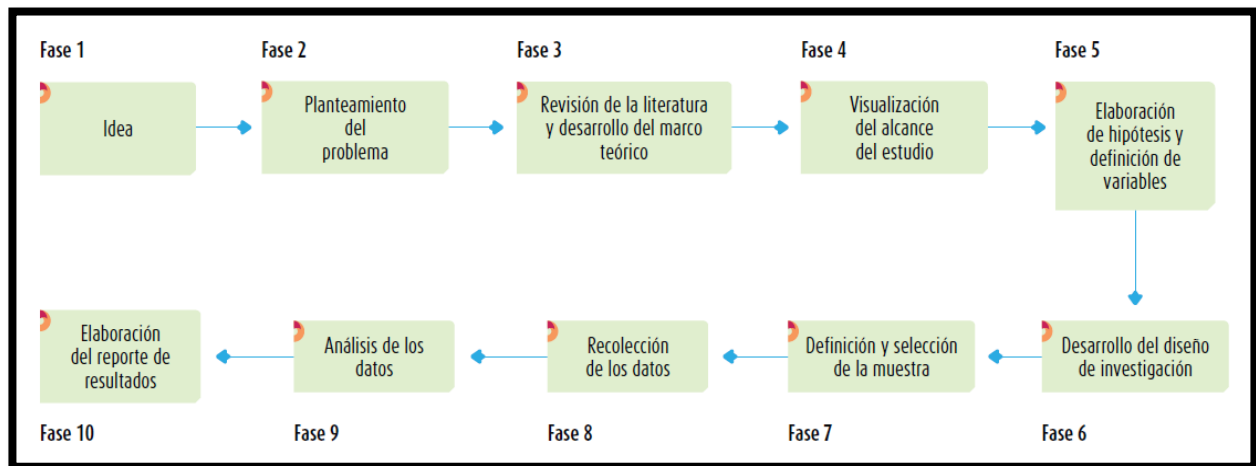
- **Nominal: Docentes de LEA, MAP, MAV, ARQYDIS**
- **Ordinal: Se incorporó un valor numérico para lograr la visualización de los datos de manera gráfica.**
- **<https://forms.gle/uBYqNhbJBkeCTHgG6> - Instrumento de Recolección de Información avalado y revisado por 3 especialistas en el área disciplinar.**
- **La información recolectada se le dio tratamiento para la generación de las gráficas con el software Sigmaplot 14.0 de la empresa SYSTAT para el tratamiento de datos, análisis estadístico y la creación de gráficos de alta calidad.**

Es importante anotar que se identificaron dos elementos claves que influyeron en la ruta metodológica. El primero obedece a la carencia de investigaciones relacionadas con la Educación Artística y la Tecnológica y el segundo hace referencia punto de partida con el que inician los investigadores al hacer un primer acercamiento descriptivo para caracterizar The New media en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La población objeto de estudio fueron docentes de la ciudad de Bogotá y la muestra fue:

- ✓ Licenciados en Educación Artística 71.
- ✓ **Maestro en Artes Plásticas 37.**
- ✓ Maestro en Artes Visuales 21.
- ✓ Arquitectura y Diseño 18.

Para el diseño del instrumento se tomó como base a sampieri:



Fuente: Tomado del libro Metodología de la Investigación Hernández sampieri; Fernadez Collado; Baptista Lucio Ed Mc Graw Hill, Sexta Edicion.

Resultados

Resultados:

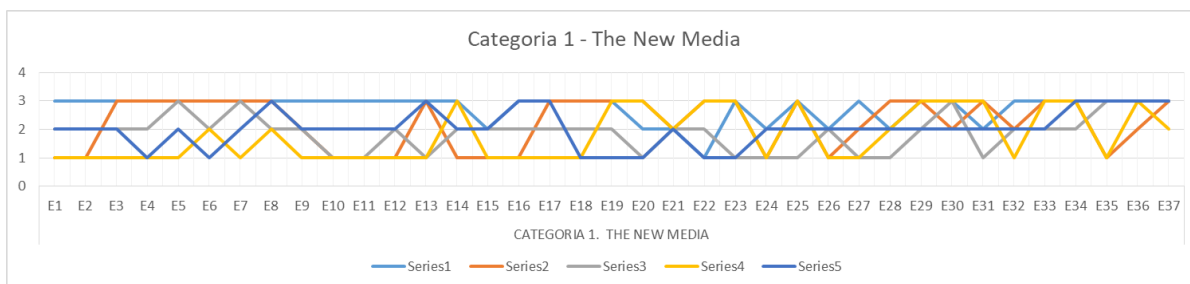
Para poder analizar los hallazgos encontrados es necesario dar a conocer la tipología presentada en las gráficas.

Población Maestro en Artes Visuales.

Cantidad: E - 37 Individuos

Las categorías constan de 5 preguntas que en este caso son las series 1, 2, 3, 4 y 5. Cada pregunta (serie) tiene tres opciones de respuestas que para lograr un análisis ordinal se le otorgo un número así Respuesta 1, 2 y 3.

Tabla 1: Resultados frente a la definición The New Media



Es evidente que los docentes no tienen una clara la definición The New Media. Si bien es cierto lo asocian a la utilización de medios electrónicos, se presenta dificultad al aterrizar esto en el aula escolar, y en ese sentido, es allí en donde el docente adquiere el compromiso de diseñar esos ambientes de aprendizaje que permitan una interdisciplinariedad y en ese sentido logra que los estudiantes tengan experiencias únicas e irrepetibles. Precisamente ese tipo de experiencias son las que pueden surgir en la asignatura de educación artística.

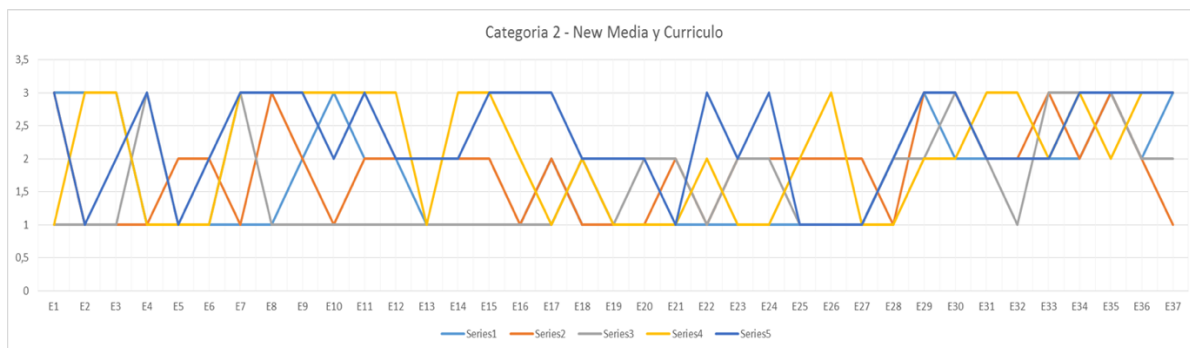
Los avances tecnológicos se convierten en una revolución en la práctica pedagógica de los docentes que imparten la asignatura de la Educación Artística en las instituciones educativas del país. Sin desconocer que el arte parte de un proceso sensitivo e innato en el hombre, con el paso del tiempo hay que lograr que esos procesos sensitivos, estéticos creativos y perceptivos se potencialicen aún más con el apoyo de la tecnología. Una muestra de ello es el Institute of Advanced Media Arts and Sciences; International Academy of Media Arts and Sciences que constantemente presenta lo último en propuestas artísticas y que pueden ser trabajadas desde el aula escolar.¹²

Al analizar los hallazgos encontrados en el contexto colombiano, se han desarrollado algunas investigaciones en torno a elementos como OVA (objetos virtuales de aprendizaje) para ser aplicados por el docente en el aula escolar, pero no se ha profundizado en The New Media como una alternativa didáctica para apoyar los

¹² Institute of Advanced Media Arts and Sciences; International Academy of Media Arts and Sciences. Recuperado de: <http://www.iamas.ac.jp/en/>

procesos de aprendizaje, esto permite corroborare aún más los identificado en la primera gráfica.

Tabla 2: Resultados The New Media y Currículo



Entender The New Media puede llegar a hacer algo innovador y de gran relevancia para la didáctica escolar permite fortalecer la práctica docente. Aquí entra en juego pensamientos lógicos, creativos, críticos y reflexivos que busquen siempre la apropiación de un modelo que responda a las necesidades de los estudiantes y tenga las características necesarias frente a lo que quiere el docente de Educación Artística en un contexto educativo como el colombiano.

Los hallazgos encontrados en la gráfica permiten identificar una constante en que el currículo es el eje central en la enseñanza aprendizaje, es decir que sin importar si el individuo se encuentra en etapa de aprendizaje o enseñanza este debe cumplir con la función de generar un mundo finito bien estructurado para que en él, se identifiquen todos los aspectos relacionados con el área disciplinar que se quiere impartir, acá particularmente para los Maestro de Artes Plásticas el plan de estudios conjuga varias aristas como lo pedagógico, metodológico e interdisciplinar identificadas en un currículo. De allí que la constante de interpretación es que para ellos debe existir un equilibrio entre materiales físicos, tecnología enfocados a un aprendizaje significativo, sin dejar de lado que la flexibilización para generar pensamiento crítico en los estudiantes.

Ahora bien en relación a la apreciación o mejor al enunciado sobre que el docente debe estar a la vanguardia de la relación entre las tecnologías de información y la comunicación con base a su línea primaria de estudios académicos los Maestros de Artes Pláticas patentizan una dicotomía entre que en realidad los planes de estudios con los formaron presentan actualización con las Tecnologías de la información y la Comunicación y la misma cantidad de docentes niegan la anterior concepción; nacen diversos cuestionamientos conducentes a pensar la realidad del alma mater y su falta de claridad en la conceptualización de las Tecnologías aplicadas a la educación o su articulación en la praxis del docente en el aula.

Sí, se puede hablar de una evolución en la gráfica concerniente con su análisis en esta existe pues identificando las falencias en las apropiaciones de las Tecnologías en el currículo el docente es consiente que lo anterior lo suple en el aula creando ambientes contextualizados mediante la apropiación de medios digitales, de igual forma como solución en la praxis en el ámbito didáctico.

Hablar de 100% en un análisis descriptivo cuantitativo sería una falta de correspondencia con el mismo enfoque, pero, el Maestro de Artes Plásticas tiene claro talvez debido a su formación netamente plástica es que para mejorar la calidad educativa desde la asignatura de Educación Artística, la característica que consideran que las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación deben promover para la construcción del conocimiento, son aquellas que fortalecen los procesos creativos de su contexto cercano dentro y fuera del aula.

Se podría afirmar que sobre el docente de educación artística recae una responsabilidad ética, pedagógica y social en relación al tipo de contenidos (Currículo) que él considera se deben desarrollar de la mano de unas competencias y saberes específicos que se van fortaleciendo en los diferentes niveles de escolaridad. Estos elementos deben estar en constante dialogo con lo propuesto en los lineamientos de educación artística el documento de orientaciones pedagógicas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, con la evolución de la tecnología el docente tiene todo un abanico de posibilidades didácticas para enriquecer su práctica docente y esto es un punto de partida hacia la innovación pedagógica y la posibilidad de potencializar las capacidades de los estudiantes y se generen múltiples aprendizajes que directamente aportan en el crecimiento cognitivo viéndose reflejado en otras áreas del conocimiento.

En efecto, estas áreas del conocimiento no deben ir desligadas, a veces por el afán de cumplir con contenidos programáticos el docente induce al estudiante a cumplir metas sin verdaderos procesos metodológicos, didácticos y significativos, esto es un aspecto que se puede comprender debido a las diversas dinámicas institucionales pero se ha convertido en una constante. Valdría la pena preguntarse: ¿Cómo queda trazado el currículo? ¿Qué tipo de metodologías de enseñanza está utilizando el docente para evitar este tipo de situaciones académicas? ¿Se está siendo coherente con los objetivos de desarrollo sostenible?

Metodologías que desde la mirada de Díaz (2011) permiten dentro del contexto escolar aplicar diversos elementos de acuerdo a las características de los estudiantes y su nivel de desarrollo, metodológicamente es una alternativa flexible y le da la posibilidad al docente adaptar diversos contextos de acuerdo a los contenidos curriculares y los objetivos que se pretenden cumplir. En ese sentido The New Media permite desde sus diversos lenguajes nuevas herramientas de trabajo innovadoras y la posibilidad de desarrollar procesos desde lo colectivo y el aprendizaje previo del estudiante.

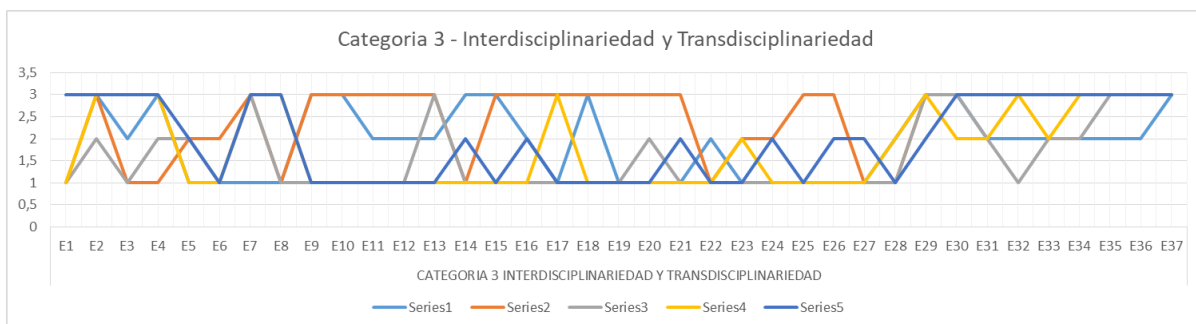
Para que el estudiante adquiera un aprendizaje, requiere ser orientado bajo un currículo integral, que retome algunas teorías pedagógicas y que responda a las necesidades del contexto educativo. Son procesos que no pueden desligarse de aquellos componentes pedagógicos bajo los cuales se apoya el docente para poder diseñar ambientes de aprendizaje óptimos. Desde esa mirada Gómez (2016) destaca la teoría del Aprendizaje Significativo y el Constructivismo como elementos claves dentro de la labor formativa en el desarrollo de procesos creativos en la asignatura de Educación Artística. Cabe anotar

que en el contexto educativo existe una bandeja de posibilidades frente a teorías, pero es el docente el autónomo para diseñar o replantear pedagogías en pro del aprendizaje del estudiante y el desarrollo de procesos, creativos, críticos y estéticos que enriquezcan propuestas artísticas y argumentativas.

Una cultura que evoluciona, se nutre a diario y presenta las diferentes manifestaciones del ser humano desde lo creativo, desde el saber popular y desde la crítica. Autores como (Dutra, 2013) sostiene que la gran mayoría de los procesos creativos desarrollados y fortalecidos en el aula escolar son significativos cuando se utiliza como recursos didácticos elementos del New Media como lo audiovisual, y el videoarte en el cual los estudiantes hacían parte de la producción con contenidos argumentativos válidos y orientados por el docente.

El currículo debe convertirse en un camino que se recorre buscando potencializar las habilidades del estudiante para que pueda responder a una sociedad que es cambiante y en algunos momentos efímera. Tal como lo manifiesta (Torres, 2016) quien resalta la importancia de estar en constante evolución frente al currículo y los objetivos trazados dentro de la asignatura, esa evolución hace que al ser mirada como sociedad logra resignificar la cultura y cada una de sus manifestaciones.

Tabla 3: Resultados Interdisciplinariedad



El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, han generado avances acelerados en las diferentes áreas del conocimiento, en efecto, una de las reflexiones que surgen es entorno a como visualizar procesos pedagógicos claros, y

conceptos innovadores que ayuden a la formación integral de los estudiantes para que respondan a las necesidades de un mundo globalizado.

La grafica permite identificar desatinos de interpretación por parte de los individuos Maestros de Artes Plásticas con los conceptos de Interdisciplinariedad y Trasndisciplinariedad, evidenciado con la respuesta de la primera serie (pregunta), pues piensan en que esta área esta para mostrar eventos culturales y hace parte de relleno del currículo, dejando de lado la oportunidad de una voz de protesta simbólica respondiendo de manera ecuánime y totalitaria que el área de Educación Artística maneja una intensidad horaria baja en relación los aportes que puede hacer a otras áreas del conocimiento, es decir, no consideran la Interdisciplinariedad y Trasndisciplinariedad, como eje de desarrollo fuerte en los estudiantes.

Algo que es realidad visible como se demuestra en la gráfica y son constantes en las respuestas, es el desconocimiento o desactualización de los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional relacionados con el área de Educación Artística, entonces el Maestro de Artes Plásticas los toma como el éter, saben que están allí pero no los apropia así como la falta de claridad en si están actualizados o no.

El Maestro de Artes Plásticas no tiene como punta de lanza que La Educación Artística debe ser uno de los pilares fundamentales dentro de PEI (Proyecto Educativo Institucional), seguro no es por falta de apropiación de su formación académica mas bien es, porque en la creación o enfoque de las instituciones educativas no visualizan el arte como eje del PEI, lo que es identificable es que el arte a pesar de ser un área que data desde siempre y que parte de si gran auge y evolución la tubo en décadas o hasta siglos atrás, si, consideran que deben estar a la Educación Artística debe estar a la vanguardia de nuevos hallazgos en materia de investigación y la innovación.

A pesar que en el imaginario de la gente el docente de artes puede llegar a priorizar la sensibilidad y percepción del estudiante con su condición artística el instrumento y la gráfica demuestra que como docente debe explorar otros recursos didácticos que vayan de la mano de la tecnología para desarrollar la sensibilidad y fortalecer la creatividad, a

raíz más bien de la evolución de la tecnología creando interfaz gráficas mucho más amigables teniendo en cuenta líneas artísticas.

En un contexto escolar la integración se da cuando “el estudiante incorpora un nuevo saber a sus aprendizajes previos reestructurando su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas”. (Rorgiers, 2007, p. 26-29). Desde esa postura es necesario pensar hacia una perspectiva de integralidad que atienda las dimensiones que conforman al ser humano las áreas del conocimiento y la relación que existe entre ellas.

Se hace necesario comprender que la interdisciplinariedad adquiere un enfoque de solución a los aspectos del mundo real, y a la práctica de solución de problemas que por supuesto deben enriquecer la práctica docente en la educación actual. Ahora bien, valdría la pena preguntarse: ¿Hacia a donde apunta la Educación artística y los elementos The New Media enmarcada dentro de las tecnologías de la información y la comunicación en términos de interdisciplinariedad?

La interdisciplinariedad de la Educación artística, las tecnologías de la información y la comunicación, no solo debe ser desde los conceptos, debe convertirse en una estrategia pedagógica que ayude en procesos de la formación humana desarrollando sensibilidad, creatividad, transmitiendo cultura y conocimiento con el apoyo de una innovación educativa adecuada y pertinente, y desde este punto (Palacio, 2010) afirma que frente a las nuevas exigencias del saber de un mundo altamente teologizado, donde la información se produce industrialmente y a un ritmo aceleradísimo, la cuestión espinosa y que nos acosa constantemente es saber “cómo acceder a ella”.

En otras palabras, desarrollar procesos de reflexión en torno a este lenguaje artístico poco investigado desde el contexto escolar en un país como Colombia de alguna manera es una motivación cuando se revisan postulados de grandes autores como (Madeleine Sclater & Vic Lally, 2018) entender la interdisciplinariedad en un contexto como lo es el arte, la pedagogía y la tecnología implica un proceso continuo que permite crear experiencias y entornos de aprendizaje imaginativos, abiertos y que apoyen el desarrollo

de múltiples posibilidades de aprendizaje potencial entre una amplia gama de estudiantes.

Conclusiones

The New Media tiene elementos relevantes que al ser aplicados en un contexto pedagógico puede aportar significativamente en los procesos creativos de los estudiantes al desarrollar la asignatura de Educación Artística.

Hacer un recorrido frente a los antecedentes investigativos e históricos permitió ver que los docentes tiene algunos acercamientos a elementos tecnológicos y esto permite inferir que puede existir un desconocimiento frente al New Media, un punto de referencia para profundizar aún más sobre aquellas prácticas pedagógicas y como es la metodología de enseñanza que diseña el docente en pro de alcanzar los objetivos propuestos dentro de un plan de estudios.

El arte es fundamental dentro del proceso integral del ser humano, es un medio de expresión y un canal de comunicación que puede ser influenciado, asertivo, diverso y significativo. No obstante, el docente de arte tiene una responsabilidad frente a la innovación de su práctica docente, que posibilite nuevos ambientes de aprendizaje y en los cuales exista una revolución educativa.

El arte es investigable, es cuestionable y a su vez es aquel lenguaje de expresión capaz de convivir en un mismo espacio en el cual el respeto por la diferencia y la diversidad pueden ser los protagonistas. De allí la importancia de convertirse en un integrador de masas, un canal de comunicación y una estrategia para apoyar la formación integral del ser humano.

La formación docente debe ser replanteada en términos de calidad y que responda no solo a los avances tecnológicos sino también, a las características de la población.

Esto permite concluir que el docente de Educación Artística al utilizar elementos como el New Media puede lograr fortalecer la capacidad artística de los estudiantes donde no solo sea valorado los contenidos, sino su manera de interactuar en una cultura que es cambiante y evolutiva. En ese sentido el desarrollo integral del estudiante invita al

rompimiento curricular fragmentario que la escuela tradicional, produce y dinamiza la capacidad de resolver problemas ininteligibles de forma creativa respondiendo a las necesidades del mundo globalizado.

Bibliografía, utilizando última versión de normas APA

Referencias Bibliográficas

Cabero, Almenara, Julio & Pérez José Luis. (2018). Validación del modelo TAM de adopción de la Realidad Aumentada mediante educaciones estructurales. Estudios sobre educación. Obtenido de

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/6726/17435>

Caeiro Rodríguez, M. & Muñiz de la Arena, AM. (2019). La cognición expresiva como una experiencia de relación de arte y ciencia en la educación preuniversitaria. Artnodes , (24). Obtenido de <http://doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>

Documento No 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-241907.html? noredirect=1>

Agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible. Una oportunidad para América latina y el Caribe. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA. Concurso Internacional Arte y Vida Artificial.

Disponible en:

http://www.fundacion.telefonica.com/arteytecnologia/certamen_vida/index.htm

IAMAS - Institute of Advanced Media Arts and Sciences; International Academy of Media Arts and Sciences. Disponible en: <http://www.iamas.ac.jp/en/>

DUTRA, P. Analice (2013) Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística.

Disponible

en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/41539/42939>.

Gombrich, C. (2018). Implementing Interdisciplinary Curricula. Some Philosophical and Practical Remarks., 26, 541-554.

GÓMEZ, F. Lleana Guillermina. (2016) Teorías de Aprendizaje para facilitar la Educación Artística. Estudio en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Disponible en: <http://riegee.tecvirtual.mx/index.php/riegee/article/view/243>.

Gómez, C., Fontal , O., & Ibañez, A. (2016). The use of ICT for heritage recognition and identization processes in contemporary art., 52-53. Obtenido de <https://artnodes.uoc.edu/articles/abstract/10.7238/a.v0i17.2827>.

Gonzalez, R. (2016). El arte y su educación en la era de la hipermediación digital. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5848025>.

FONSECA, D. Andrés David. (2011) Creación colectiva e innovación socio-educativa. Estudio de caso de dos proyectos pedagógicos en arte y medios digitales. Disponible en: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/ltinerario/article/view/1454>.

Jordan, J., & Codana, A. (2019). La influencia del profesorado apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. Estudios sobres educación. Pag. 31-51. Obtenido de <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudioseducacion/article/view/35284/30211>

Plan Nacional de Educación. (2016).

Obtenido de <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016->

Plan Nacional para las artes (2015-2019). Obtenido de

<http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/plan-nacional-artes-2015-2019/Paginas/default.aspx>.

PARRA, L. Bernarda. (2005) Didáctica de las Artes Visuales sustentada en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Experiencia aplicada en un primer año de la comuna de Concepción.

Disponible en: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RI/article/view/137>.

RAMIREZ, A. ARELLANO, P., SANCHEZ, Jaqueline. (2013) Educación Artística y

competencia mediática en el currículo de educación primaria.

Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43998>.

Rodriguez, S., & Espinoza, L. (2017) Collaborative work and learning strategies in virtual environments in young University students. Revista Iberoamericana para la Investigación y desarrollo Educativo. Vol. 7 N0 14. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>.

Sclater, M., & Lally , V. (2018). Interdisciplinarity and technology-enhanced learning: Reflections from art and design and educational perspectives. 13, 46-69.

TORRES, de Eca. Teresa (2016) Del arte y por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3972>.

Unesco. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Paris: Unesco. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS QUE CONDUCE A ECUACIONES DIFERENCIALES ORDINARIAS MEDIANTE LA TRANSFORMADA DE LAPLACE EN LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS DE ANGOLA

Lic. Américo Camoli Sucuacueche¹³

Lic. Maria Rosita Ferreira Chaves¹⁴

Dr. C. Manuel Guillermo Pino Batista³

Resumen

El estudio realizado, ha permitido la elaboración del presente material cuya finalidad es contribuir a la resolución de problemas que conduce a ecuaciones diferenciales ordinarias mediante la transformada de Laplace en las carreras universitarias de Angola. Para su realización, se tuvo en consideración los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la resolución de problemas, las ecuaciones diferenciales ordinarias, la transformada de Laplace así como los requisitos metodológicos para la implementación de las actividades que se propone. Al finalizar, se propone un problema modelo relacionado con fenómenos físicos donde se hace un tratamiento metodológico, valorando las acciones y preguntas de impulsos mediante una conversación heurística entre los componentes personales que participan en dicho proceso.

¹³ Licenciado en Educación Matemática-Física; Maestrante en Matemática Educativa; Universidad de Matanzas "Sede Camilo Cienfuegos" Autopista Varadero, Vía blanca km 3 y ½, Matanzas, Cuba. [ORCID: 0000-0003-3437-5049](https://orcid.org/0000-0003-3437-5049). Correo electrónico: americo.camolii@gmail.com Teléfono: +5354173322.

¹⁴ Licenciada en Educación Matemática-Física. Maestrando de Educación de la Universidad de Matanzas. Cuba. rosita-chaves@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6428-5760> Teléfono: +5354172383

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular del Departamento de Física de la Universidad de Matanzas. Cuba. manuelpinobatista@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9312-5499> Teléfono: +5358665750

Palabras clave: Resolución de problema; Ecuaciones diferenciales ordinarias; Transformada de Laplace.

Abstract

The realized study, it has allowed the elaboration of the material present whose purpose is to contribute to the resolution of problems that leads to ordinary differential equations by means of the one transformed of Laplace in the university careers of Angola. For their realization, one had in consideration the theoretical and methodological foundations that sustain the resolution of problems, the ordinary differential equations, the one transformed of Laplace as well as the methodological requirements for the implementation of the activities that intends. When concluding, he/she intends a model problem related with physical phenomena where a methodological treatment is made, valuing the stocks and questions of impulses by means of a heuristic conversation among the personal components that participate in this process.

Key words: Problem resolution; Ordinary differential equations; Transformed of Laplace.

Resumo

O estudo realizado, permitio a *elaboração* do presente material cuja finalidade é contribuir à resolução de problemas que conduzem a *ecuações* diferenciais ordinárias mediante a transformada de Laplace nas carreiras universitárias de Angola. Para a sua realização, teve-se em consideração os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a resolução de problemas, *ecuações* diferenciais ordinarias, transformada de Laplace assim como os requisitos metodológicos para a implementação das actividades. Ao finalizar, propõe-se um problema modelo relacionado com fenómenos físicos onde se faz um tratamento metodológico, valorando as acções y perguntas de impulsos mediante una conversação heurística entre os componentes pessoais que participam em dito proceso.

Palavras-chave: Resolução de problemas, *Ecuações* diferenciais, Transformada de Laplace.

Introducción

La Matemática es una de las ciencias más antiguas y polivalente cuyo desarrollo se ha estimulado por la actividad productiva de los hombres. Ha constituido una magnífica guía del pensamiento filosófico entre los pensadores del racionalismo y filósofos contemporáneos y un instrumento de creación de belleza artística, un campo de ejercicio lúdico entre los matemáticos de todos los tiempos. Como ciencia particular, ha recibido la mayor influencia de las ciencias naturales para la formación de los nuevos conceptos y métodos matemáticos desde su surgimiento. Su aplicación juega un importante papel en la planificación de la economía, la dirección de la producción, el diagnóstico y tratamiento de enfermedades, el estudio del rendimiento de atletas, invadiendo así todos los campos del saber. Estas razones justifican la utilidad y aplicación de la resolución de problemas, mediante la cual los estudiantes aprenden a razonar a partir de datos numéricos, gráficos y situaciones que incluyan la formulación de suposiciones, la motivación por el nuevo conocimiento a adquirir y la interrelación con otras áreas del saber.

Es por eso que enseñar matemáticas debe ser equivalente a enseñar a resolver problemas porque es a partir de este que los estudiantes experimentan la potencia y utilidad de las Matemáticas en el mundo que los rodea, y estudiar matemáticas no debe ser otra cosa que pensar en la solución de problemas. Pero hay que ser cuidadosos para no convertir la resolución de problemas en un ejercicio rutinario que no estimule la iniciativa o que le impida al estudiante desarrollar su creatividad y fortalecer su independencia para utilizar los conocimientos adquiridos en el momento de representar y discutir situaciones de la vida real. La resolución de problemas no solo contribuye a mostrar la objetividad y posibilidad práctica de las matemáticas porque además prepara a los estudiantes para enfrentarse a la vida con decisión, firmeza y perseverancia, para lo cual se requiere lograr efectividad en su enseñanza y aprendizaje a partir de un proceso dirigido en el favorecimiento las capacidades básicas de la inteligencia, y proporcionándoles la posibilidad de hacerse con hábitos de pensamiento adecuados para resolver problemas matemáticos y no matemáticos que constituyen elementos esenciales en la formación profesional de los estudiantes.

Las ecuaciones diferenciales son consideradas una herramienta matemática para resolver problemas por la infinidad de aplicaciones que poseen y para utilizarla con éxito el estudiante debe ser capaz de reconocer, clasificar, aplicar y analizar a un nivel básico ecuaciones diferenciales ordinarias, así como proponer estrategias y métodos para su solución; deben adquirir las habilidades necesarias para relacionar las ecuaciones diferenciales con problemas reales que requieran una aplicación práctica *desde los fenómenos físicos, químicos, biológicos,*

económico o de ingeniería fortaleciendo de esta forma las bases matemáticas para comprender la conexión de los conocimientos teóricos adquiridos, tener los conocimientos necesarios para ubicarlos en su contexto teórico, estimar su grado de complejidad y dominar algunos métodos para su tratamiento. *Es por eso que se hace necesario la redacción del presente material, con finalidad de contribuir a la resolución de problemas que conduce a ecuaciones diferenciales ordinarias mediante la transformada de Laplace en las carreras universitarias de Angola.*

Desarrollo

Para entender la resolución de problema, primeramente hay que hacer énfasis al término problema, y con respecto a al término, numerosos son los autores que han dado su contribución donde el pionero en la investigación sobre el tema fue el reconocido científico matemático G. Polya que en 1962 definió problema como: la búsqueda consciente, con alguna acción propia, para lograr una meta claramente concebida pero no inmediata de alcanzar. (Santos Trigo, 1994, p.29)

Ballester en 1992 planteó que se trataba de “un ejercicio que refleja, determinadas situaciones a través de elementos y relaciones del dominio de la ciencia o la práctica, en lenguaje común y exige de medios matemáticos para su solución. Se caracteriza por tener una situación inicial (elementos dados, datos) conocida y una situación final (incógnita, elementos buscados) desconocida, mientras que su vía de solución se obtiene con ayuda de procedimientos heurísticos.”

(Pino, M. 2005) considera que un problema físico docente es una situación en que existe una contracción a la que el alumno no le encuentra una solución inmediata, pero al tomar consciencia de ella, vislumbra la posibilidad de resolverla aplicando los conocimientos físicos (teórico y procesales), los métodos de la física y las habilidades necesarias para ellos, existiendo el interés y la voluntad para acometer su resolución.

(Espinosa 2017) definió un problema matemático como una situación que se le propone al estudiante para adquirir un conocimiento matemático nuevo, el cual requiere solución, pero que el método para hallarla no es obvio ni inmediato, por lo que hace pensar al estudiante.

En este aspecto y con mucho éxito se encuentran las investigaciones realizadas por Polya. Por su significación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la resolución de problemas enunciaremos el método de solución general que propuso y que cuenta de cuatro pasos:

1. COMPRENDER EL PROBLEMA. Parece, a veces, innecesaria, sobre todo en contextos escolares; pero es de una importancia capital, sobre todo cuando los problemas a resolver no son de formulación estrictamente matemática; es más, es la tarea más difícil.

a. **Se debe leer el enunciado despacio.**

- a) **¿Cuáles son los datos? (Lo que conocemos)**
- b) **¿Cuáles son las incógnitas? (Lo que buscamos)**
- c) **Hay que tratar de encontrar la relación entre los datos y las incógnitas.**
- d) **Si se puede, se debe hacer un esquema o dibujo de la situación.**

2. TRAZAR UN PLAN PARA RESOLVERLO. Hay que plantearlo de una manera flexible y recursiva, alejada del mecanicismo.

- a. **¿Este problema es parecido a otros que ya conocemos?**
- b. **¿Se puede plantear el problema de otra forma?**
- c. **Imaginar un problema parecido pero más sencillo.**
- d. **Suponer que el problema ya está resuelto; ¿cómo se relaciona la situación de llegada con la de partida?**
- e. **¿Se utilizan todos los datos cuando se hace el plan?**

3. PONER EN PRÁCTICA EL PLAN. También hay que plantearlo de una manera flexible y recursiva, alejada del mecanicismo. Y tener en cuenta que el pensamiento no es lineal, que hay saltos continuos entre el diseño del plan y su puesta en práctica.

- a. **Al ejecutar el plan se debe comprobar cada uno de los pasos.**
- b. **¿Se puede ver claramente que cada paso es correcto?**
- c. **Antes de hacer algo se debe pensar: ¿qué se consigue con esto?**
- d. **Se debe acompañar cada operación matemática de una explicación contando lo que se hace y para qué se hace.**
- e. **Cuando se tropieza con alguna dificultad que nos deja bloqueados, se debe volver al principio, reordenar las ideas y probar de nuevo.**

4. COMPROBAR LOS RESULTADOS. Es el más importante en la vida diaria, porque supone la confrontación con el contexto del resultado obtenido, por el modelo del problema que hemos realizado, y su contraste con la realidad que queríamos resolver.

- a. **Leer de nuevo el enunciado y comprobar que lo que se pedía es lo que se ha averiguado.**
- b. **Debemos fijarnos en la solución. ¿Parece lógicamente posible?**
- c. **¿Se puede comprobar la solución?**
- d. **¿Hay algún otro modo de resolver el problema?**
- e. **¿Se puede hallar alguna otra solución?**
- f. **Se debe acompañar la solución de una explicación que indique claramente lo que se ha hallado.**

g. Se debe utilizar el resultado obtenido y el proceso seguido para formular y plantear nuevos problemas.

Hay que pensar que no basta con conocer técnicas de resolución de problemas: se pueden conocer muchos métodos pero no cuál aplicar en un caso concreto. Por tanto hay que enseñar también a los estudiantes a utilizar los instrumentos que conozca, con lo que nos encontramos en un nivel metacognitivo, que es donde se sitúa la diferencia entre quienes resuelven bien problemas y los demás, porque es evidente que hay personas que tienen más capacidad para resolver problemas que otras de su misma edad y formación.

A continuación se proponen un conjunto de estrategias que según S.Fernández en 1992 se suelen utilizar en la resolución de problemas.

- a) **Ensayo-error.**
- b) **Empezar por lo fácil, resolver un problema semejante más sencillo.**
- c) **Manipular y experimentar manualmente.**
- d) **Descomponer el problema en pequeños problemas (simplificar).**
- e) **Experimentar y extraer pautas (inducir).**
- f) **Resolver problemas análogos (analogía).**
- g) **Hacer esquemas, tablas, dibujos (representación).**
- h) **Hacer recuento (conteo).**
- i) **Utilizar un método de expresión: verbal, algebraico, gráfico, numérico.**
- j) **Cambio de estados.**
- k) **Sacar partido de la simetría.**
- l) **Deducir y sacar conclusiones.**
- m) **Conjeturar.**
- n) **Principio del palomar.**
- o) **Analizar los casos límite.**
- p) **Reformular el problema.**
- q) **Suponer que no (reducción al absurdo).**
- r) **Empezar por el final (dar el problema por resuelto).**

Existen dos aspectos que se deben considerar en el momento de resolver un problema. El primero es; analizar el contexto en el que se sitúa el problema, que por parte de los profesores se tienden a considerar como irrelevante o al menos como poco significativo, pero tiene una gran importancia, tanto para determinar el éxito o fracaso en la resolución de los mismos, como para incidir en el futuro de la relación entre las matemáticas y los estudiantes.

El segundo es, que la única manera de aprender a resolver problemas es resolviendo problemas; es muy bueno conocer técnicas y procedimientos, pero vistos en acción, no sólo a nivel teórico, porque si no, es un conocimiento vacío, que más que reconocer y brindar métodos y estrategias en la resolución de problemas, debemos desarrollar el pensamiento de los estudiantes, tanto lógico como algorítmico y la modelación matemática, aunque cada una de estas variantes de enfocar el proceso de resolución de problemas facilita el estudio de los mismos, la forma de concebir y organizar el aprendizaje de los estudiantes.

El entrenamiento adecuado en el uso de estos elementos, permite incrementar las habilidades de los estudiantes en la resolución de problemas pero es indispensable que la persona que intenta resolverlo esté preparada para hacerlo, que conozca las operaciones o procedimientos necesarios para resolver el problema, y más aún, que esté interesada en obtener la solución porque el componente emocional es de vital importancia por lo que la autora coincide con Polya cuando dice: debe concentrarse en el problema y desear ansiosamente su solución. Si no puede hacer nacer el deseo real de resolverlo, más vale abandonarlo. El secreto del éxito real radica en entregarse al problema en cuerpo y alma.” (G. Polya, 1986, p.57).

Principales barreras que han limitado el proceso de resolución de problemas en la comunidad estudiantil

Las dificultades que presentan los estudiantes en el abordaje y resolución de problemas es una de las problemáticas principales que confronta la enseñanza de las matemáticas en nuestros días entre estas, se pueden destacar: Dificultades en la comprensión de los problemas que no permiten una adecuada búsqueda de la vía de solución, (CAPOTE, 2003); incoherencia en las respuestas a los problemas y bloqueos en el proceso de la búsqueda de la vía de solución (VILACORTS, 2001); Escasa autoregulación de los procesos mentales por los estudiantes por la resolución de problemas. (ZUFFI; ONUCHIC, 2007).

De este modo, resulta interesante analizar y describir algunos aspectos que frecuentemente por parte de los docentes, que han limitado el proceso dentro de la comunidad estudiantil, los cuales constituyen una cadena de obstáculos, entre los que se encuentran como fuerte eslabón, la falta de motivación, por el hecho de que en el aula no se plantean problemas vinculados con situaciones prácticas relacionadas con el entorno individual y colectivo de los estudiantes, por lo regular se proponen solamente los ejercicios del libro de texto, con lo cual no se crea un clima favorable para motivarlos a partir de sus propias vivencias y experiencias, pues la resolución de problemas debe estimularse a través de la vinculación de los estudiantes con la realidad objetiva, con la vida práctica y cotidiana, logrando la motivación en la clase para los problemas que se van

a resolver y de esta forma favorecer el aprovechamiento de los conocimientos previos y lograr la activa participación de los estudiantes en el proceso de solución. El poco tiempo que se brinda a los estudiantes para resolver los problemas, lo que no estimula la reflexión (GUILERA, 2002); Marcando énfasis en la función que desempeñan los problemas matemáticas como medio de asimilación o fijación de conocimientos, sin aprovechar las potencialidades que brindan al desarrollo del pensamiento (SUÁREZ, 2003); Otro eslabón de esta cadena que contribuye a elevar el fracaso de los estudiantes en la resolución de problemas, ha sido la falta de valoración y atención adecuada de los niveles de dificultad, lo cual ha limitado el uso de la analogía y el establecimiento de relaciones entre problemas ya resueltos, así como importantes reglas heurísticas en la resolución de problemas que contribuyen a la apropiación del modo de actuación de los estudiantes y brinda la posibilidad de reconocer las estrategias utilizadas y el proceder ante problemas similares.

Además, no se aseguran adecuadamente los saberes previos porque se violan en múltiples ocasiones el diagnóstico por elementos del conocimiento que es la vía principal para asegurar las condiciones y los saberes necesarios para la solución de diversos problemas según el dominio matemático correspondiente, pues si el estudiantado presenta dificultades en determinado contenido que sean necesarios para dar respuesta a la situación planteada, no podrá hacerlo, perdiendo el interés por la tarea propuesta. También se agrega que en múltiples ocasiones al proponer un problema al estudiantado, el personal docente le ofrece el modelo o la vía de solución y posteriormente se le pide que «resuelvan el problema», cuando en realidad lo que hacen es repetir el proceso de cálculo; esto trae como consecuencia que se limite en los estudiantes la capacidad de comprensión, interpretación y reflexión del problema, así como la creatividad en la búsqueda de la vía de solución. Es por eso que los problemas se utilizan más en función del desarrollo de habilidades de cálculo y no como objeto de enseñanza en sí misma.

Al realizar el análisis de estas dificultades y teniendo en cuenta que pueden ser relativas porque dependen del conocimiento y habilidades de los estudiantes, concluimos que estas no solo limitan el proceso de resolución de problemas, sino que además obstaculizan el desarrollo de otras potencialidades de los estudiantes. Estas carencias o dificultades son consecuencias del escaso aprovechamiento de las potencialidades de la resolución de problemas para favorecer la actividad mental de los estudiantes, y justifican la necesidad de indagar acerca de su tratamiento metodológico con un enfoque desarrollado, que brinde a los docentes, propuestas concretas para mejorarlas.

La enseñanza a través de la resolución de problemas nos brinda la posibilidad de proporcionar a nuestros estudiantes la capacidad autóctona para resolver sus propios problemas de forma tal

que el aprendizaje se haga atrayente, autor realizado y creativo para que mucho de los hábitos que así se consolidan tengan un valor universal y no limitado al mundo de las matemáticas. (Horruitiner Silva P, 2006)

En la Educación Superior, cada disciplina aborda las cuestiones sobre el tema de la resolución de problemas desde su propia perspectiva pero siguiendo un mismo objetivo, dotar a los estudiantes con forma de pensamiento eficaces. Es por eso que los profesores deben estructurar los contenidos de forma que se logre una enseñanza más efectiva, así como descubrir los obstáculos que impidan nuestro objetivo en el contexto escolar. Con el espíritu de la resolución de problemas se deben presentar cada tema matemático organizado de la siguiente forma:

- a. **Proponer una situación problémica de donde surja el tema de estudio (basada en la historia, aplicaciones, modelos etc.).**
- b. **La manipulación autónoma de los estudiantes.**
- c. **Familiarización con la situación y sus dificultades.**
- d. **Elaboración de estrategias posibles.**
- e. **Ensayos diversos por los estudiantes.**
- f. **Herramientas elaboradas a lo largo de la historia (contenidos motivados).**
- g. **Elección de estrategias.**
- h. **Ataque y resolución del problema.**
- i. **Recorrido crítico (reflexión sobre el proceso).**
- j. **Generalización.**
- k. **Nuevos problemas.**
- l. **Posible transformación de resultados, de métodos, de ideas etc.**

Este procedimiento debe ser seguido en todas las clases de matemática porque estimula el estudio del tema que se aborda, hace que la actividad sea más novedosa, creativa y dinámica para los estudiantes de forma tal que el profesor coloque al estudiante en situación de participar y alimente el placer de ir descubriendo por sí mismo lo que los grandes matemáticos lograron con tanto esfuerzo, porque como bien dijo Polya en 1945, solo los grandes descubrimientos permiten resolver los grandes problemas, y hay en la solución de cada problema, un poco de descubrimiento. (Polya, 1945, Pág.: 63)

Características de la aplicación de las ecuaciones diferenciales en la resolución de problemas.

Las ecuaciones diferenciales ordinarias constituyen el objetivo natural del análisis matemático y son una disciplina fundamental para analizar desde la óptica de las matemáticas, fenómenos físicos, químicos, biológicos, económico o de ingeniería. El estudio de problemas relacionados

con ecuaciones diferenciales ha motivado la creación, y posterior desarrollo, de partes muy significativas del análisis matemático. La finalidad básica de las ecuaciones diferenciales es analizar el proceso de cambio en el mundo físico, así como los fenómenos naturales que aparecen las variables relacionadas con los índices de cambios mediante las leyes generales de la naturaleza que rigen estos fenómenos.

La resolución de las mismas trae considerables dificultades a los estudiantes, principalmente para determinar de qué tipo es la ecuación diferencial y después para poder aplicar el método de solución analítico que corresponde a ese tipo de ecuación diferencial, ya que cada tipo de E.D. se resuelve de una manera diferente mediante los métodos analíticos. Sin embargo, se puede evidenciar ciertas limitaciones que presentan estos métodos analíticos tales como: utilizan operaciones algebraicas, incluyendo la derivación y la integración para obtener la solución general a partir de la ecuación diferencial; la solución particular deseada se halla a partir de la solución general, buscando valores adecuados para las constantes arbitrarias; cada método analítico se ocupa de un tipo especial de ecuación diferencial ordinaria

Ecuación diferencial (E.D.) a una ecuación que relaciona una función (o variable dependiente), su variable o variables (variables independientes), y sus derivadas. Si la ecuación contiene derivadas respecto a una sola variable independiente, entonces se dice que es una ecuación diferencial ordinaria (E.D.O); y si contiene las derivadas parciales respecto a dos o más variables independientes, se llama ecuación en derivadas parciales (E.D.P.). Otro tipo de ecuaciones son las ecuaciones diferenciales de retraso (o retardo) que están caracterizadas por la presencia de un desplazamiento en el argumento o variable ($x-x_0$).

Se llama orden de la ecuación diferencial al orden de la derivada o derivada parcial más alta que aparece en la ecuación. Se dice que una función $y = \varphi(x)$ definida en un intervalo I es solución de una diferencial en el intervalo si, sustituida en dicha ecuación, la reduce a una identidad. La ecuación diferencial ordinaria que posee en general una familia de infinitas soluciones dependientes de una constante arbitraria, se suele llamar solución general. Para cada valor de dicha constante arbitraria se obtiene una solución particular. Una E. D. se dice resoluble (o integrable) por cuadraturas si su solución es expresable mediante integrales.

En general, la solución de la ecuación diferencial de orden n dependerá de n parámetros. Pero incluso de esta forma pueden no obtenerse todas las soluciones de una E. D. Por ejemplo, cuando tenemos una familia uniparamétrica de soluciones de una E. D., una sencilla interpretación geométrica nos muestra que también la envolvente de la familia de curvas (si existe) es solución de la E. D. Se define como problema de valor inicial y problemas de valor frontera a aquellos en

que la ecuación diferencial se resuelve sujeta a unas condiciones dadas que la función desconocida debe satisfacer.

Cuando el estudiante se enfrenta a un problema de aplicación en el que tenga que utilizar las ecuaciones diferenciales, un problema en el cual las matemáticas se aplican en otros campos, debe procesar la información hasta obtener el modelo matemático, a la deducción de las Ecuaciones Diferenciales a partir de situaciones físicas que se presentan en determinados problemas de carácter físico y/o técnico, a esta transición del problema, al Modelo Matemático correspondiente se llama Modelado. La modelación matemática es una etapa compleja dentro de la resolución de un problema debido a la variedad ilimitada de problemas de aplicación particularmente aquellos cuyo modelado resulte en una ecuación diferencial, y la carencia de un grupo de reglas específicas que ayuden a obtener su solución.

Los problemas con estas características suelen ser muy difíciles para los estudiantes, pues requieren de un mayor esfuerzo, creatividad y habilidad para ordenar y transformar la información que brinda cada problema y consecuentemente con el modelo obtenido, el estudiante debe ser capaz de generar su propia estrategia de trabajo, transitando del conocimiento general al de casos particulares.

La transformada de Laplace

Los acercamientos que existe en la búsqueda de las soluciones de las ecuaciones diferenciales ordinarias, se pueden destacar los métodos: geométrico; analítico o algebraico; numérico; y operadores, fundamentalmente la transformada de Laplace.

La transformada de Laplace recibe su nombre debido al matemático francés Pierre Simon de Laplace (1749-1827), quien le dio forma a dicho operador en una de sus mejores obras, *Théorie Analytique des Probabilités* (1812), usando sus propios descubrimientos junto con numerosas ideas ajenas. Todo comienza en 1744, cuando el físico y matemático Leonhard Euler (1707-1783) investigó la posibilidad de encontrar soluciones a ecuaciones diferenciales que fueran integrales. A su vez, el también físico y matemático Joseph Louis Lagrange (1736-1813) vinculó a la teoría de la probabilidad este tipo de integrales en un trabajo sobre funciones de densidad de probabilidad.

En 1782, siguiendo las ideas de Euler, Laplace investiga dichas integrales vistas como soluciones de ecuaciones diferenciales. Fue tres años más tarde cuando, después de familiarizarse con estas integrales, Laplace las usa para transformar ecuaciones diferenciales, observando que dichas ecuaciones transformadas eran aún más fáciles de resolver que las originales. Sin

embargo, Laplace usa libremente en su libro la transformada sin asentar sus bases teoricas, unicamente describiendo algunas de sus propiedades.

Despues de esto, la transformada de Laplace cayo en el olvido para que en la segunda mitad del siglo XIX fuera desenterrada por Oliver Heaviside (1850-1925), quien la uso en sus trabajos de teoría de vibraciones (electromagnetismo). El ingeniero, físico y matematico ingles Heaviside desarrollo esta tecnica al descubrir que usando la transformada de Laplace podía convertir las ecuaciones diferenciales con las que trabajaba en ecuaciones algebraicas facilmente resolubles. Pero a medida que su uso iba incrementandose en trabajos de físicos, ingenieriles y científicos en general, tambien crecía la incertidumbre de determinados matematicos, que veían esta tecnica como unas manipulaciones " realizadas con exito pero sin fundamento alguno. De hecho, estos científicos se justificaban con comentarios tales como: ¿Debe uno entender el proceso de la digestion para poder comer? Así que, no satisfechos con este tipo de respuestas, a principios del siglo XX algunos matematicos tales como Thomas Brom-wich (1875-1929) trataron de encontrar una base teorica que fundamentara este tipo de manipulaciones " con la ayuda de la variable compleja, entre otras cosas, creando lo que actualmente se conoce como el metodo de las transformadas de Laplace.

Hoy en día, la transformada de Laplace es usada en numerosos problemas de índole científica que pueden modelarse con ecuaciones diferenciales, ya que permite optimizar la resolucion en cuanto a número y sencillez de operaciones. Este operador nos permite cambiar la integracion y la derivacion por multiplicación y division, por lo que se convierte en un metodo muy ventajoso y efectivo.

Definiciones:

a) $L [y'(x)] = sY(s) - y(0)$

b) $L [y''(x)] = s^2Y(s) - sy(0) - y'(0)$

c) $L [y^n(x)] = s^nY(s) - s^{n-1}y(0) - s^{n-2}y'(0) - \dots - sy^{n-2}(0) - y^{n-1}(0)$

Propiedades de la transformadas de Laplace

$f(x)$	a	x	x^n	x^b	e^{ax}	$x^n e^{ax}$	$\sin ax$	$\cos ax$
$\mathcal{L}\{f(x)\}=F(s)$	$\frac{a}{s}$	$\frac{1}{s^2}$	$\frac{n!}{s^{n+1}}$ $n \geq 0$	$\frac{\Gamma(b+1)}{s^{b+1}}$ $b > -1$	$\frac{1}{s-a}$	$\frac{n!}{(s-a)^{n+1}}$ $n \geq 0$	$\frac{a}{s^2+a^2}$	$\frac{s}{s^2+a^2}$

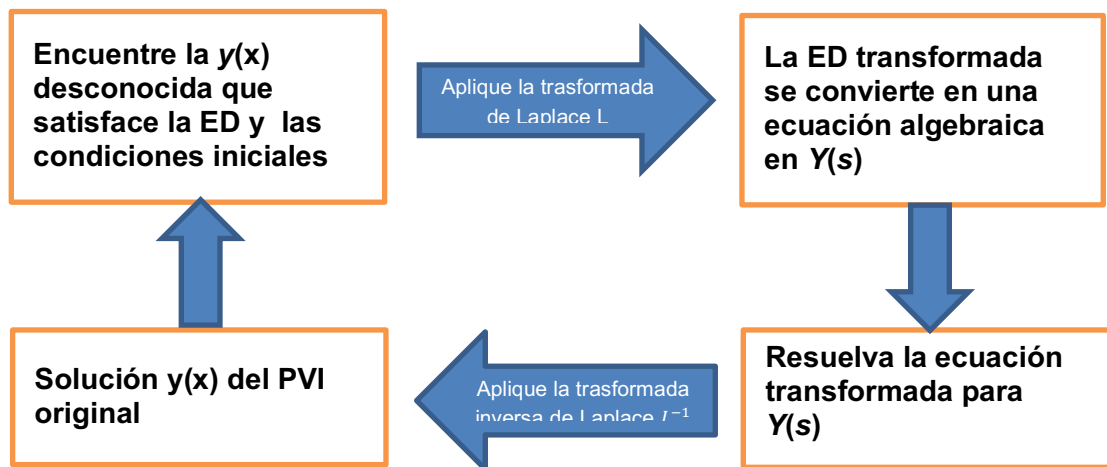
$F(s)$	$\frac{a}{s}$	$\frac{1}{s^2}$	$\frac{n!}{s^{n+1}}$ $n \geq 0$	$\frac{\Gamma(b+1)}{s^{b+1}}$ $b > -1$	$\frac{1}{s-a}$	$\frac{n!}{(s-a)^{n+1}}$ $n \geq 0$	$\frac{a}{s^2+a^2}$	$\frac{s}{s^2+a^2}$
$\mathcal{L}^{-1}\{F(s)\}=f(x)$	a	x	x^n	x^b	e^{ax}	$x^n e^{ax}$	$\sin ax$	$\cos ax$

La ventaja que tiene el método de transformada de Laplace sobre estos métodos ordinarios, es que ésta:

1. Proporciona una *solución directa* de una ecuación diferencial en determinadas circunstancias.
2. Se puede aplicar en algunas funciones de *forma irregular* las cuales no se pueden manejar con facilidad por los métodos clásicos.
3. Reduce el problema de resolver una ecuación diferencial a un problema de tipo *algebraico*.
4. Toma en consideración las condiciones iniciales de tal manera que, con problemas de valor inicial, *se evita la determinación de una solución general*.
5. Si se aplica a una ecuación diferencial *no homogénea*, se obtiene la solución en forma inmediata, esto es, sin resolver primero la ecuación diferencial homogénea correspondiente.

El método de transformada de Laplace consiste en los siguientes pasos

- 1) Transformar las ecuaciones diferenciales en ecuaciones algebraicas.
- 2) Resolver estas ecuaciones para las incógnitas algebraicas.
- 3) Determinar la transformada inversa de los resultados del paso
- 4) Obtener la solución deseada de la ecuación diferencial original.



La transformada de Laplace es un operador lineal que resulta bastante útil para la resolución de numerosos problemas matemáticos y, en particular, para la resolución de ecuaciones diferenciales ordinarias y ecuaciones en derivadas parciales. Centrándonos en esta aplicación, la transformada de Laplace convierte la ecuación diferencial en una ecuación algebraica generalmente fácil de resolver, por lo que podremos encontrar la solución de la EDO con solo aplicar la inversa de dicha transformada a la solución de la ecuación algebraica obtenida.

A continuación le presentamos un problema con fenómenos físicos que se modelan a partir de ecuaciones diferenciales ordinarias y cuya solución se puede determinar por cualquier método que resuelve estas ecuaciones, en particular el método de la transformada de Laplace:

Problema: Una partícula de masa m se deja caer en el seno de un fluido viscoso. Determine la velocidad de la partícula como función del tiempo, considerando que la fuerza de rozamiento viscoso es proporcional a la velocidad.

Acción 1:

- i. Leer detenidamente el problema.
- ii. Separar lo dado y lo buscado.
- iii. Buscar los conocimientos relacionados a la situación planteada.
- iv. Hacer una figura de análisis.
- v. Escribir la ecuación correspondiente a la situación planteada.
- vi. Organizarla de acuerdo a su orden.

Acción 2:

- i. Establecemos la incógnita: una función $v(t)$ que satisfaga las condiciones que exige el problema.

- ii. Transformamos el problema en uno equivalente: el problema lo transformamos a resolver una ecuación diferencial, que cumpla las propiedades anteriores.
- iii. El problema se ubica en el campo del análisis.

Acción 3:

- i. Recordamos se ya hemos resuelto algunos problema parecido o relacionado, suponiendo que es nuevo nos damos la tarea de crear una estrategia de solución.
- ii. A partir de la expresión del problema y de los que entendemos, nos trazaremos el objetivo de convertir la ecuación en alguna que ya conozcamos su relación: en esta se idealizan dos formas para desarrollar la solución del problema.

Acción 4:

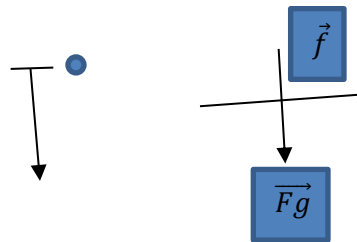
- i. Escoger un lenguaje apropiado para expresar la solución.
- ii. Nos preguntamos si puede ser generalizado el método de solución: al parecer si un problema tiene características similares, tentativamente podemos aplicar la vía se solución.
- iii. Las dos vías de solución nos dan distintas características heurística, la primera de transformar la ecuación en homogénea (principio de reducción) y la segunda fue establecer una solución tentativa (método transformada de Laplace).
- iv. ¿Responde realmente el problema? Sí porque la función que se determina satisface la ecuación diferencial dada.

a. Proporcionalidad: $f = bv$

b. Ecuación diferencial es:

$$\sum \vec{F} = ma \quad \Leftrightarrow \quad \vec{Fg} - f = ma$$

$$mg - bv = m \frac{dv}{dt} \quad \Leftrightarrow \quad mv' + bv = mg$$



Con $v(0) = v_0$, siendo m, b y g constantes.

c. Aplicando la definición y la propiedad de la transformada de laplace:

$$V(s) = \frac{v_0 s + mg}{s(ms+b)}$$

d. Racionalización de denominador y luego se aplica la propiedad inversa:

$$V(s) = \frac{mg}{b} * \frac{1}{s} + (v_0 - \frac{m^2 g}{s(ms+b)}) * \frac{1}{s+b/m}$$

e. Aplicando la propiedad inversa de la transformada de laplace:

$$v_t = \frac{mg}{b} + (v_0 - m^2 g/b) e^{-\frac{bt}{m}}$$

Luego, la función $v_t = \frac{mg}{b} + (v_o - \frac{mg}{b})e^{-\frac{bt}{m}}$ es la solución particular, que satisface la ecuación diferencial $m \frac{dv}{dt} = mg - bv$, siendo m, b, g y v_o constantes.

Metodología para la implementación del problema propuesto

Los problemas que se propone, debe desarrollarse en un [ambiente](#) que propicie [la comunicación](#); se concreta en la utilización de diversos métodos y [técnicas grupales](#), el [diálogo](#) heurístico donde los estudiantes expongan sus vivencias personales y propongan vías de [soluciones](#) a los problemas elaborados.

Debe tener una flexibilidad metodológica permitiendo que los diferentes ejercicios que conforman los problemas se puedan desarrollar, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desempeño cognitivo. Se debe decidir el objetivo y contenido según el diagnóstico, y que se les exige a los estudiantes [la lectura](#) consciente de los problemas. Que los alumnos sepan el algoritmo a utilizar. Iniciar siempre la ejecución del sistema de ejercicios retomando el algoritmo. Que las clases de Matemática se desarrollen siempre que sea posible mediante la resolución problemas ya que puede estar dirigido a la formación de un concepto, a la asimilación de un teorema o la asimilación de procedimientos.

Al proponerlas se debe tener en cuenta la etapa de: orientación, ejecución y [control](#), por la importancia que tiene para el desarrollo de la [motivación](#) en los estudiantes. Para eso, se recomienda que el [profesor](#) debe ser capaz de profundizar y actualizar constantemente sus conocimientos metodológicos, científicos y su accionar educativo, de acuerdo con los constantes cambios de los programas del grado.

1. La motivación tiene que llevar a los alumnos a la importante convicción de que la ejercitación intensiva es necesaria para una asimilación firme de los contenidos tratados.
2. En la orientación hacia el objetivo el alumno debe llegar a conocer qué grupos de ejercicios han de ser tratados en la clase, con qué complejidad, qué conocimientos previos necesita, es decir, debe hacérsele penetrar en la estructura de la clase para que comprenda qué se espera de él.
3. Durante la ejercitación hay que hacer notar a los alumnos en momento adecuados, el progreso en el desarrollo del poder, haciéndoles notar como a medida que avanza su aprendizaje pueden resolver ejercicios más difíciles que en la clase anterior.
4. En el control de los resultados el profesor debe hacer ver a sus alumnos los errores cometidos y, sobre todo, sus causas y cómo eliminarlas; para ello se debe saber manejar la crítica y la autocrítica, al incorporar al resto del grupo al análisis del ejercicio.

5. Además, de forma constante, el profesor debe tomar nota de los errores típicos que aparecen de manera general. A través de la crítica el profesor debe lograr que los alumnos reconozcan que en la solución de un ejercicio deben alcanzar precisión, rapidez, solidez y limpieza.

El uso racional y efectivo del tiempo en la clase de ejercitación es determinante para su éxito. En este sentido el profesor debe buscar formas ágiles para la asignación y revisión de los problemas, evitando "puntos muertos" y repeticiones innecesarias. Así, la asignación puede hacerse a través de un libro de texto, mediante la utilización de hojas de trabajo, mediante un cuadro resumen preparado en el pizarrón, etc., mientras que la revisión se puede realizar preguntando el resultado alcanzado o revisando en el pizarrón aquellos problemas de mayor dificultad o cuya solución puede realizarse por varias vías.

Conclusión

Las ecuaciones diferenciales es un tema fundamental debido a que muchos problemas se representan por este tipo de ecuaciones lo cual constituyen los modelos apropiados para muchos experimentos de la vida y fenómenos de la naturaleza. Resolver ecuaciones diferenciales significa encontrar una familia de funciones o una función particular que verifican dichas ecuaciones, donde estas soluciones se determina mediante los métodos geométrico, algebraico-analítico, numérico, y los operadores, en particular la transformada de Laplace. El profesor, como dirigente de la clase de resolución de problemas sobre **ecuaciones diferenciales ordinarias**, debe lograr, mediante impulsos adecuados, que los alumnos participen activamente en el análisis de las situaciones que se les plantean, sin limitar su iniciativa, mostrando lo logrado y lo que falta por lograr, dirigiendo sus actividades hacia la creación de una motivación, la orientación hacia el objetivo y el control de los resultados.

Referências bibliográficas

- HUANCAYO. (2019). El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática. *Revista Iberoamericana de Docentes (revistaib)* [consultado en 21 de septiembre 2019] 2019.
- Pedroso, S. B., Montes de Oca, S. H., & Carazo, B. A. (1992). *METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA TOMO 1*. Havana-Cuba: Pueblo y educación.
- Pérez, M. Á., Carazo, B. A., & Jiménez, E. V. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática*. Havana-Cuba: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, M. A. (2009). *Las ecuaciones diferenciales ordinarias de primer y segundo orden*. México: Centro de investigación de ciencias aplicadas y tecnologías aplicadas.
- Suarez, C. A. (2015). *Modelos de aplicación de ecuaciones diferenciales de primer orden con geogebra: Actividades para resolver problemas de mezclas*.

REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS DEL SUSTANTIVO

Epistemological references of the noun.

Lic. Jorge Antonio Barbán Pérez

Dra. C. Kenia María Velázquez Ávila.

dayanaisabel94@nauta.cu

Dirección Municipal de Educación, Manzanillo. Departamento de
Secundaria Básica.

Manzanillo.

Cuba

Resumen

El presente trabajo se titula: Referentes epistemológicos del sustantivo. En el mismo se han sistematizado los referentes filosóficos, psicopedagógicos y didácticos que sustentan el proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos gramaticales, en particular el sustantivo. Este contenido resulta oportuno para favorecer el proceso docente educativo en la escuela secundaria básica cubana. Además, aporta al docente herramientas esenciales para su preparación científica y metodológica, permitiendo la formación de estudiantes más capaces y preparados para el desarrollo de habilidades gramaticales. En nuestro país se preparan docentes desde el nivel medio superior hasta el pregrado lo cual una vez graduados necesitan de los instrumentos metodológicos con los que la política cubana se ha trazado en aras de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de los conocimientos que los niños y jóvenes necesitan para su

formación individual. La institución a la que responde es a la Dirección Municipal de Educación en Manzanillo, Granma, Cuba.

Palabras clave: referentes epistemológicos, sustantivo, contenidos gramaticales, habilidades gramaticales.

Summary: This work is titled: Epistemological references of the noun. In it, the philosophical, psycho-pedagogical and didactic references that support the teaching-learning process of grammatical content, in particular the noun, have been systematized. This content is appropriate to promote the educational teaching process in the Cuban basic secondary school. In addition, it provides the teacher with essential tools for their scientific and methodological preparation, allowing the training of more capable and prepared students for the development of grammatical skills. In our country, teachers are prepared from the upper secondary level to the undergraduate level, who, once graduated, need the methodological instruments with which Cuban policy has been drawn up in order to contribute to the development and strengthening of the knowledge that children and young people need. for your individual training. The institution to which it responds is the Municipal Directorate of Education in Manzanillo, Granma, Cuba.

Key words: epistemological referents, noun, grammatical contents, grammatical abilities.

INTRODUCCIÓN

La asignatura Español-Literatura constituye un eje fundamental en la concepción del currículo para los alumnos de séptimo grado. Concebida como espacio de interacción comunicativa, en ella se atiende de forma priorizada los procesos de comunicación oral y escrita, así como las habilidades que están implicadas en ellos: audición, lectura, habla y escritura; de igual manera, se tiene en cuenta los procesos de comprensión y construcción, que, unidos al análisis, constituyen los componentes funcionales para el desarrollo de la clase.

Asimismo la lengua constituye un elemento valiosísimo en las relaciones del individuo como ser social, por lo que la enseñanza de los contenidos tiene un carácter eminentemente funcional, de modo que el alumno comprenda la utilidad y aplicación que tienen los contenidos lingüísticos adquiridos. La estrecha vinculación de la lengua con el pensamiento y su intervención directa en la transmisión y adquisición de los conocimientos, sirven de base irrefutable a la importancia de esta asignatura.

El programa de la asignatura Español-Literatura tiene en cuenta los postulados de la escuela histórico-cultural, la Lingüística del Texto y la didáctica desarrolladora; de ahí que asuma como categorías fundamentales la teoría acerca del conocimiento y la teoría de la actividad y los contenidos gramaticales en ellas implicados. Teniendo en cuenta el contenido que en él se aborda, este programa aporta conocimientos esenciales para el desarrollo de las habilidades idiomáticas de los alumnos; en este sentido ocupa un lugar relevante la lectura de diferentes tipos de textos. Además, la concepción actual de la enseñanza de la lengua a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que propone desarrollar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en los alumnos de la Secundaria Básica.

En tal sentido, el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática, sobre la base de las concepciones de la *lingüística discursivo-funcional* y el *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*, implica la *orientación comunicativa* de los componentes de este proceso. La enseñanza de los contenidos gramaticales constituye, por tanto, un soporte fundamental para el desarrollo de habilidades lingüísticas, sobre todo

porque la Gramática es uno de los componentes integradores en la dinámica de la asignatura Español-Literatura.

Referentes filosóficos, psicopedagógicos y didácticos que sustentan el proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos gramaticales, en particular el sustantivo.

El materialismo dialéctico, entre sus importantes descubrimientos sobre el desarrollo de la psiquis humana, plantea que el lenguaje se halla vinculado al pensamiento directa e indisolublemente. F. Engels (1996) en su artículo "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre" plantea la importancia de la comunicación como base de la actividad y como factor determinante para la condición humana al valorar la influencia que ejerce el lenguaje en el perfeccionamiento del pensamiento.

El lenguaje es considerado como medio de comunicación y un instrumento de construcción de las estructuras cognitivas que permiten al hombre conocer su entorno y transformarlo. Es decir, a través del lenguaje se forman las acciones mentales, primero mediante el lenguaje externo en el proceso comunicativo y socializador; y luego en un proceso de verbalización de las acciones, ocurre la transformación interna de ese conocimiento.

Pensamiento y lenguaje constituyen una unidad dialéctica. El lenguaje es la envoltura material del pensamiento, sirve no solo para formarlo, sino también para expresarlo. Sin el lenguaje sería imposible la vida en la sociedad y la vida del hombre como tal. El lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación es un fenómeno histórico-social complejo que incluye dos funciones fundamentales: la noética y la semiótica. La primera hace del lenguaje el instrumento de un tipo de comunicación cualitativo superior de proceso psíquico, mediante el cual puede pasar del conocimiento de objetos y fenómenos singulares a su reflejo generalizado en forma conceptos; la segunda permite establecer las relaciones sociales, comunicarse sobre la base de la actividad práctica.

Tomando como base la concepción marxista-leninista acerca del conocimiento, la asignatura Español-Literatura explica el proceso de la actividad cognoscitiva del alumno según el papel que desempeñan el lenguaje y el pensamiento en dicha actividad.

Según esta teoría, en el conocimiento la práctica desempeña un papel esencial como punto de partida, camino, fin y criterio de verdad, en el cual el hombre adquiere su experiencia; en la misma medida en que conoce y transforma la realidad, se estimula su pensamiento y le permite penetrar en la esencia de los fenómenos.

En este sentido, al evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, es deber del profesor permitir que el alumno interactúe con los conocimientos que le brinda el texto para poder perfeccionar las herramientas lingüísticas del pensamiento y desarrollar habilidades que le servirán de instrumento no solo para poder conocer el mundo, sino para poder triunfar en él a partir del establecimiento de las relaciones con los demás. Precisamente en este proceso interactivo se produce el crecimiento intelectual del alumno.

La filosofía marxista aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales su teoría de la actividad que encuentra su expresión concreta en su doble relación sujeto-objeto, sujeto-sujeto. Esta relación permite explicar que el hombre se relaciona con la realidad circundante; se desarrolla y la transforma y en esa misma medida interactúa con otros hombres; lo que le permite adquirir experiencias y transformarse a su vez.

Los contenidos gramaticales en la Secundaria Básica se sustentan en las concepciones de la psicología basada en el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky el cual considera al individuo como resultado del proceso histórico-social, en el que el lenguaje desempeña un papel esencial y el conocimiento un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente.

El enfoque histórico-cultural concibe el aprendizaje como un proceso de interacción social y de agrupación de experiencias histórico-sociales. Supone que lo central en el contenido gramatical radica en estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones para que el alumno crezca, mediante la actividad conjunta, a un nivel superior; partiendo de lo que aún no puede hacer solo, que llegue a lograr un dominio independiente de sus funciones. Significa colocar al alumno como centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta al alumno, involucra hacer uso de los resortes de que dispone en su personalidad: su historia académica, intereses cognoscitivos, emocionalidad, saberes, cultura, motivos para el estudio; en relación con los que aporta el grupo de clase, implicando a los propios alumnos en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje. Desde el punto de vista del profesor, supone extraer de su

preparación científica y pedagógica los elementos que permiten el despliegue del proceso, el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del alumno. De esta manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática se produce la interacción entre los alumnos, entre estos y el profesor y viceversa. Mientras más rica y profunda sea esta interacción, el conocimiento será más amplio.

Fundamentadas en la tesis de L.S. Vigotsky nuevas concepciones descansan en la noción que más aplicaciones ha tenido en el campo de la educación: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), a través de la cual se definen los planos inter e intrapsicológicos. El primero es el plano de la comunicación, de la interacción y actuación del alumno con ayuda de otros, de hecho en él se revelan las potencialidades del educando y el segundo, es el plano de la subjetividad ya constituida, por lo que se expresa el estado actual o desarrollo alcanzado por el alumno en un momento determinado.

La caracterización del carácter primario del plano interpsicológico y derivado del segundo, define el mecanismo de la interiorización y conduce a una definición fundamental en la reestructuración del concepto de aprendizaje de la lengua materna, válido para sus dos formas de expresión: el aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales y siempre debe conducir al desarrollo dentro de los límites de la ZDP. Esta teoría se refiere a lo que se puede aprender con el auxilio de otra persona, por lo cual para dirigir el aprendizaje, es necesario diagnosticar la Zona de Desarrollo Real (ZDR) para poder alcanzar el desarrollo potencial.

En los momentos actuales las ideas vigotskianas se ponen en práctica cuando se satisfacen las necesidades cognitivas y comunicativas de los alumnos, a partir de situaciones comunicativas reales, en las que escribir tenga para ellos una verdadera significación. En las clases de gramática es importante que el profesor establezca los niveles reales de desarrollo del aprendizaje de sus alumnos, a partir de su diagnóstico y cree pronósticos eficaces sobre las posibilidades para alcanzar niveles superiores de desarrollo.

Por lo tanto, la clase de gramática debe convertirse en un espacio que promueva y potencie el aprendizaje desarrollador: "(...) aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto

perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad” (D. Castellanos 2002: 1)

Para que esto suceda se debe promover, desde la clase de gramática, el desarrollo integral de la personalidad del alumno, que garantice la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en su desarrollo y crecimiento personal; potencie el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación; desarrolle la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante.

Para lograr que el aprendizaje sea desarrollador, se hace necesario cumplir también con los principios para la dirección del proceso pedagógico, propuestos por Labarrere, G. y otros (1988: 56-71):

Principio del carácter educativo de la enseñanza: se fundamenta en la ley del proceso de enseñanza que expresa la unidad de la instrucción y la educación. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales el profesor utiliza al máximo las posibilidades educativas vinculadas con la vida de la sociedad, el contexto socio-histórico en que vive el alumno; se convierte en un ser activo y consciente de lo que aprende.

Principio del carácter científico de la enseñanza: el profesor tiene presente los avances en el campo de la lingüística y la literatura, así como los aportes que recibe de la Filosofía marxista leninista, la pedagogía y otras disciplinas.

Principio de la asequibilidad: las actividades se planifican de manera que el estudiante desarrolle sus capacidades, habilidades y hábitos con la ayuda del profesor, un compañero o con sus propios esfuerzos

Principio de la sistematización de la enseñanza: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos se trabaja a través de etapas o fases; por lo que los ejercicios y actividades hay que graduarlas de manera que contribuya a mejorar la capacidad de redactar del estudiante.

Principio de la relación entre la teoría y la práctica: presupone que para construir un texto el estudiante parte de su historia académica, sus intereses cognoscitivos; saberes, cultura, motivaciones, experiencias y vivencias.

Principio de la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente-educativo: supone prever las actividades que han de realizar tanto aquellos estudiantes que han alcanzado un mayor desarrollo en las habilidades de construcción de textos escritos como los que no han logrado vencer los objetivos.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales se asume, como fundamento general, el *enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural* de la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu Escobar, A. 2003). Este enfoque es una construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas y didácticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y construcción de significados en diferentes contextos, que asume los postulados del enfoque histórico-cultural desarrollado por L.S. Vigotsky y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora.

Tiene como objetivo desarrollar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, y su aplicación debe contribuir a que los estudiantes adquieran modos de actuación y estrategias para la comprensión, análisis y construcción de discursos en diferentes contextos y situaciones sociales de comunicación.

Con la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural el estudiante se convierte en un sujeto interactivo; el aprendizaje resulta significativo y vivencial; esto es, que compromete la estructura con la significación, da orientación comunicativa a los componentes metodológicos y propicia el tratamiento integral de los componentes de la personalidad.

Se parte de tener en cuenta la enseñanza de la lengua tiene entre uno de sus objetivos el de colocar al estudiante en situaciones comunicativas más complejas y enfrentarlo a disímiles textos construidos en diferentes estilos funcionales, a fin de que se percate de la necesidad de elegir el código adecuado al estilo de comunicación y de construir de manera más efectiva.

Algunas consideraciones sobre el sustantivo

Desde los estudios más antiguos de la lengua, en la Edad Media se propone la distinción entre nombre sustantivo y nombre adjetivo. En el Renacimiento, Francisco Sánchez de las Brozas distingue nombre, verbo y partículas, por lo que se fija un criterio restrictivo de las partes de la oración. Andrés Bello, en el siglo XIX, propone siete partes de la oración, teniendo en cuenta los “oficios” que desempeñan: sustantivo: “una palabra que puede servir para designar el objeto de la proposición”.

El sustantivo ha sido considerado como una de las partes fundamentales de la oración. Es, además, la única clase léxico-sintáctica de palabra que tiene carácter independiente. Es la palabra fundamental del sintagma nominal.

El sustantivo, como las restantes clase léxico-sintáctica de palabra, se define según criterios semánticos, morfológicos, y sintácticos.

Para la propuesta que se realiza, con vista a solucionar el problema conceptual metodológico declarado, se parte de asumir la caracterización semántica de sustantivo ofrecida por García Pers y Rodríguez (20--)

“es la entidad de la lengua con la que significamos una porción de la realidad; sirve para designar cosas y objetos o cualquier aspecto de la realidad considerado en sí mismo, esto es, como un concepto independiente”.

Desde el punto de vista semántico o del significado, la tradición gramatical asocia al sustantivo con la idea de sustancia. Es la clase léxico-sintáctica de palabra que viene dada por la lengua para cumplir la función denominativa del lenguaje, o sea, para nombrar. Mediante el sustantivo se nombran personas, animales, plantas, objetos, accidentes, y fenómenos. El sustantivo, es por tanto, un elemento primario en la lengua, precisamente por esa independencia que lo distingue de las restantes categorías.

Caracterización semántica, sintáctica y pragmática del sustantivo

El sustantivo puede definirse tomando en consideración diferentes criterios:

Morfológico: tiene la propiedad de admitir formantes de género, número y artículo, así como la de participar de procesos de derivación y composición.

Sintáctico: forma con diferentes funciones sintácticas.

Semántico. Denota individuos, grupos, materias, eventos, así como otras muchas nociones.

Según Del Teso “Se puede llamar sustantivo a todo signo autónomo que se comporte como tal, sea este un signo, un sintagma, un grupo sintagmático o incluso una oración” (Del Teso, 1990: 223). Esta definición es de carácter muy amplio y tiene en cuenta la teoría distribucionalista, Independientemente de este criterio, se analizará una caracterización más estrecha del sustantivo.

En su teoría de los rangos, Jespersen, asigna el primer nivel al sustantivo, como concepto independiente, que recibe la modificación del adjetivo y del verbo. Es una palabra expresiva de conceptos, que denota unidades semánticas referidas a entes, procesos, acontecimientos, cualidades, acciones, todo lo que tiene existencia real o en nuestra imaginación, considerados en sí mismos según la opinión de diversos autores (Hernández, 1984; Roca Pons, 1972; Alonso, 1968; Gili Gaya, 1974).

Francisco Osuna (1996) hace una explicación más extensa de las funciones semánticas del sustantivo y analiza que en ellos pueden producirse diferentes tipos de referencia:

1. Referencia conceptual: los sustantivos sirven para conceptualizar una parte de la realidad, en el ejemplo; Tiene una casa de campo, el sustantivo subrayado no nombra a un objeto particular, aunque está en una estructura que sí lo hace (el segundo sustantivo amplía la función conceptualizadora del primero y, por tanto, delimita de forma más precisa la clase de realidad a la que se refiere).
2. Referencia genérica: en ocasiones los sustantivos no designan objetos particulares, sino lo hacen de forma genérica, indeterminada dirigida a una parte de la clase: No había árboles.
3. Referencia específica: en el ejemplo: El hombre se cayó por la escalera, los sustantivos subrayados designan realidades bien delimitadas en el contexto en que se produce la enunciación, el rasgo formal que identifica a esta función semántica es la presencia del artículo, que adquiere un carácter nominalizador, pues según este autor “convierte a los sustantivos en nombres” (Osuna, 1996: 72).

Curbelo Molinet (2012) caracteriza el sustantivo desde el punto de vista semántico por expresar un contenido significativo con el cual se alude a múltiples nociones, lo que posibilita su referencia a distintos aspectos de la realidad. De igual forma puede asegurar que el sustantivo tiene la posibilidad de referirse a un objeto de diferentes

maneras: como concepto de una parte de la realidad, como género y como individuo, lo que amplía su sistema de referencias en el texto.

El sustantivo constituye el núcleo del sintagma nominal y es la palabra capaz de cumplir la función de sujeto, de complemento directo sin necesidad de otro elemento: Los jóvenes de hoy cumplen sus deberes (en el sintagma nominal que funciona como sujeto, el sustantivo los jóvenes actúa como núcleo, modificado por el complemento preposicional de hoy; en el sintagma nominal que ocupa el lugar de complemento directo, el sustantivo deberes es el núcleo, determinado por el pronombre en función adjetiva sus).

Puede desempeñar, además, las funciones siguientes:

- Aposición: El relevo, los jóvenes de hoy, garantizará la continuidad de la Revolución.
- Complemento indirecto: El profesor entrega sus enseñanzas a los jóvenes.
- Complemento circunstancial: Trabajamos con los jóvenes.
- Complemento agente: El problema fue resuelto por los jóvenes.
- Complemento preposicional: La tarea de los jóvenes está planteada.
- Complemento predicativo: Eligieron jóvenes ejemplares a mis alumnos.
- Atributo: Nuestro relevo son los jóvenes.

Morfemas gramaticales del sustantivo: género, número y artículo.

Como se ha dicho, en la estructura del sustantivo pueden aparecer morfemas gramaticales, algunos de los cuales lo caracterizan formalmente: el género, el número y el artículo.

Género

Es una propiedad inherente del sustantivo y produce efectos en la concordancia con el adjetivo, que es su modificador intrínseco y con los determinantes y cuantificadores (*aquel libro nuevo*). El género del sustantivo se extiende a toda la estructura nominal centrada por él: *El cuadro nuevo es pequeño; Ya he leído esta primera parte del texto.*

En relación con este morfema, tanto Lyons (Lyons, 1975) como Hernández Alonso (Hernández, 1984) consideran que es independiente de toda asociación semántica con propiedades corporales de las personas. No obstante, a este criterio, en los seres animados el género comporta una diferencia en cuanto al sexo cuando se produce la

oposición masculino/femenino, bien por la presencia de morfemas que la indiquen (maestro/maestra), por heteronimia (hombre/mujer), por el empleo del artículo (el pianista/la pianista), o por otros medios en el caso de los animales (Se habla en ese artículo de las características de la ballena macho). En estos casos, el género aporta una significación semántica.

En algunos sustantivos de este tipo, el morfema de género encuentra su expresión en un segmento identificable de la palabra: perro, gallina, duquesa, directora; en otros muchos casos no aparece en el sustantivo un morfo correspondiente al género: testigo, artista, estudiante.

En los objetos inanimados, el género es también un morfema inherente, pero de carácter arbitrario: noche, flor, definición (femeninos); carácter, árbol, recipiente (masculinos). Aunque en latín había sustantivos de género neutro, estos adoptaron el masculino o el femenino en español, por lo que no existen sustantivos neutros en esta lengua. En la relación masculino/femenino, el masculino constituye el miembro no marcado: Todos los alumnos asistirán a la reunión (hembras y varones).

Como herencia de la lengua latina, se constata cierta tendencia a la terminación en -o para el masculino (peso, libro, escritorio, bolígrafo), y en -a para los sustantivos femeninos (casa, lámpara, muralla); pero la terminación del sustantivo no condiciona necesariamente el género: los sustantivos día, mapa, aroma, clima, son masculinos, en tanto mano, libido, soprano, son femeninos.

Es oportuno aclarar que es mucho mayor el número de sustantivos masculinos terminados en -a, entre los que se cuentan helenismos con la terminación -ma: problema, enigma, diagrama, emblema, aunque hay algunos femeninos, como diadema y estratagema. Dado el crecido número de sustantivos en que esto se presenta, César Hernández considera la existencia de una terminación anómala -a para el masculino. Los sustantivos femeninos terminados en -o son menos frecuentes, y Emilio Lorenzo señala que algunos mencionados frecuentemente (foto, moto y radio) son formas mutiladas de fotografía, motocicleta y radiodifusión, respectivamente. (Lorenzo, 1971:67).

A lo dicho anteriormente debe añadirse el hecho de que sustantivos con igual terminación tienen géneros diferentes: el árbol (masculino), la cárcel (femenino).

Alarcos considera que en estos casos la adscripción a uno u otro género radica en hechos sintácticos como la concordancia (el día claro, la mano limpia, el árbol seco, la cárcel segura), o el referente pronominal (*el aroma no lo he sentido*). (Alarcos, 1994: 61)

¿Cómo presentarse el género en los sustantivos?

1. Diferencias sexuales

- a. Oposición -o/-a: perro/perra; niño/niña
-e/-a: presidente/presidenta; elefante/elefanta
- b. Oposición ϕ /-a: director/directora; león/leona
- c. Incremento del masculino: gallo/gallina; duque/duquesa, poeta/poetisa; actor/actriz
- d. Heteronimia: toro/vaca; yerno/nuera
- e. Variaciones del artículo: el telegrafista/la telegrafista; el estudiante/la estudiante

2. Género arbitrario

- a. Uso del artículo: el análisis/la tesis; el broche/la leche; el sol/la sal; el tapón/la sazón
- b. Concordancia (sin artículo): espíritu maligno/tribu antigua

También el género puede responder a otros aspectos de la realidad, como la dimensión en que el sustantivo femenino representa una dimensión mayor que el masculino (la cesta/el cesto); la relación entre el usuario y el instrumento (el trompeta/la trompeta) o entre el árbol y el futo (el naranjo/la naranja).

Algunos sustantivos se combinan con los dos géneros con cambio de significado, admiten la combinación con los dos géneros: el mar/la mar (pero: los mares); arte cisorio/arte barroco (pero: las artes).

Como se ha visto la variedad de designaciones a que alude el género y el carácter fundamentalmente arbitrario de este, no permite determinar con exactitud el significado de dicho morfema. Alarcos lo define de esta manera:

“El género es un morfema que caracteriza al sustantivo, dotándolo de una de las posibilidades combinatorias que llamamos masculino o femenino, las cuales, mediante la concordancia, permiten la manifestación explícita de ciertas relaciones entre las unidades del enunciado” (Alarcos, 1994:63)

El número

Si el género es un morfema inherente al sustantivo, no ocurre así con el número que se basa en procesos sintácticos, sus morfos se posponen al género y no están íntimamente ligados al contenido del lexema, sino que aportan una información externa. El morfema de número consiste en la propiedad de los sustantivos de referirse a uno (singular) o a varios (plural) objetos de una clase. Según César Hernández Alonso (1984), el singular identifica al sustantivo como expresivo de rasgos distintivos de una especie (es árbol y no mesa) y el plural representa el conjunto de individualidades que poseen los rasgos semánticos contenidos en el singular. Esta pluralidad puede expresarse lexicalmente en los sustantivos colectivos (arboleda es un conjunto de árboles; en la piara hay varios cerdos) o en construcciones distributivas: Se va a iniciar el congreso, por lo que el profesorado debe presentar su credencial (se supone que cada profesor ostenta su propia credencial).

El número singular no está representado por un morfo específico; esta ausencia se identifica con el morfo cero. En el plural aparecen los morfos /-s/, /-es/ y ϕ (mesas, mártires, crisis agudas), en dependencia del acento y del final de la palabra:

- Terminación en vocal átona: /-s/: regalos, tizas, elefantes, espíritus, yanquis)
- Terminación en vocal tónica:
 - /-s/: sofás, cafés, papás
 - /-es/: jabalís/jabalíes; hindús/hindúes. Son incorrectas las formas manises, ajises. En el caso de la palabra mambí, el plural nos remite a un singular originario mambís, documentado en la formación del femenino mambisa y del plural mambises.
- Terminación en consonante: /-es/ (relojes, papeles, roedores, reses, tapices, canciones, verdades).

La formación del plural tiene repercusión en el acento, que se desplaza a otra sílaba, fundamentalmente para evitar una situación anómala en cuanto al acento:

carácter/caracteres; régimen/regímenes; especimen/especímenes).

Deben hacerse algunas observaciones en cuanto a la oposición singular/plural:

- En los sustantivos polisílabos terminados en –s precedida por vocal átona se produce la neutralización de dicha oposición: el martes/los martes; la hipótesis/las hipótesis; el virus/los virus.
- Algunos sustantivos aparecen siempre en singular (singularia tantum): la sed, el oeste, la salud, el caos; en tanto que otros (pluralia tantum) solo suelen usarse en plural: las afueras, los enseres, los víveres, las andas).
- En ocasiones se produce una alternancia estilística en la que la oposición de morfemas ha dejado de ser distintiva funcionalmente: la escalera/las escaleras; la boda/las bodas.
- Los objetos compuestos de dos partes simétricas aparecen solo con la forma plural (las tenazas, las pinzas, las esposas) aunque a veces se empleen con el mismo sentido los correspondientes singulares.
- El singular puede no referirse a un ejemplar único de la especie designada por el sustantivo (El león del circo se escapó) sino puede aludir al total de objetos incluidos en ella: El león es el rey de la selva.
- La formación de los plurales en los cultismos puede ser variada, y depende de la forma en que estos se hayan incorporado a la lengua española: álbum/álbumes; currículum/currículos; el memorándum/los memorándum; sympósium/simposios.
- Algunos sustantivos ofrecen diferentes significados según se encuentren en singular o en plural: el bien/los bienes; la amistad/las amistades; el celo/los celos. Por lo general el plural aporta un significado más concreto.

No es ocioso recordar, por último, la implicación ortográfica que conlleva la formación del plural de las palabras terminadas en z: pez/peces; matiz/matices.

El artículo

“El artículo no depende del sustantivo, sino que forma parte de él (...) En hombre alto hay un sustantivo y un adjetivo; en el hombre no hay un artículo y un sustantivo, sino un sustantivo masculino singular” (Del Teso, 1990:180).

El significante del artículo varía de acuerdo con el género y el número del sustantivo al que acompañan (la pluma/las plumas; el reloj/los relojes). Permite discernir el género y el número de los sustantivos cuya forma no varía: el testigo/la testigo; el análisis/los análisis.

Morfemas derivativos del sustantivo:

Los morfemas derivativos del sustantivo son elementos adjetivos o subordinados para formar nuevas palabras; tienen un contenido semántico general que permite que el vocablo represente una noción nueva e indiferente. Estos morfemas pueden aparecer en diferentes clases léxico-sintácticas de palabras, y, en ocasiones posibilitan la transcategorización de elementos: *fiebre (sustantivo), febril (adjetivo); blanco (adjetivo), blanca (sustantivo); beber (verbo), bebedor (sustantivo)*. De acuerdo con su colocación con respecto a la base léxica, se denominan *prefijos, sufijos o interfijos*. Los prefijos se colocan delante del morfema léxico y matizan su carga semántica. La mayoría de ellos procede de preposiciones y adverbios que evolucionaron del latín fundamentalmente. Algunos a los que Lordan llama *pseudoprefijos* (Lordan, 1972) tienen un carácter culto y neológico y se encuentran casi exclusivamente en palabras creadas por hombres de ciencia para designar descubrimientos, invenciones e innovaciones realizadas en épocas recientes.

Entre los prefijos más comunes se encuentran:

- ab, abs – privación, separación (abstención)
- ad – aproximación (adyacencia)
- ante – anterioridad (antebrazo)
- bis, biz, bi – dos veces (bisabuelo)
- circun – alrededor (circunferencia)
- con, co – unión, asociación (confraternidad)
- des, de – privación, negación (demérito)
- entre – situación intermedia (entreacto)
- ex, es, e – dirección hacia afuera, cesación (emanación)
- hiper – superioridad, exceso (hipertensión)
- hipo – inferioridad (hipotensión)
- in, i – negación (ilegalidad)
- inter – situación intermedia (intervención)
- pos, post – posterioridad (posposición)
- pre – anterioridad (presupuesto)
- re – repetición (reedición)

sub, so – debajo (subsuelo)

super – exceso (superabundancia)

Algunos de los seudoprefijos son:

archi – archiduque

auto – autoelogio (no debe confundirse con el seudoprefijo que indica relación con automóvil, como en autopista)

electro – electrónica

hidro – hidroeléctrica

proto – prototipo

seudo – seudoprefijo

semi – semicírculo

tele – telégrafo

zoo – zoología

Los sufijos aspectivos dan cierta orientación semántica al lexema, y, en ocasiones, forman pequeños sistemas: flor/florero/florería; libro/librero/librería. La Real Academia Española de la Lengua en su edición de 1931 (RAE, 1962), reimpresa en 1962, ofrece una amplia relación de sufijos empleados en español, entre los que se cuentan:

Sufijo aspectivo	Significado	Sustantivos derivados
-ario, -azgo, -ero, -ato, -izo, -ista, -ado, -or	actividad personal de acuerdo con un cargo, profesión, oficio, empleo	bibliotecario, almirantazgo, bodeguero, decanato, porquerizo, artista, abogado, aguador
-ismo	doctrina, religión, secta o movimiento	socialismo, cristianismo
-ada	golpe	cornada
-aje, -azgo, -ura, -m(i)ento, -anza, -ancia, ción	acción y su efecto	abordaje, hallazgo, ternura, movimiento, salvamento, alabanza, constancia, abolición
-ido	ruido o voces de animales	aullido

- bundo

abundancia

meditabundo

Existe además un grupo de deverbales terminados en –a, -e, -o, que, denotan la acción del verbo y a veces también el efecto. La mayoría de ellos procede de verbos de la primera conjugación: compra, ayuda, caza, duda, desfile, aguante, embarque, tiro, acierto, acuerdo, entre otros. Pueden encontrarse algunos procedentes de verbos de segunda conjugación (contienda, socorro) y de tercera (debate, reparto).

Los interfijos son afijos entre el morfema lexical y el sufijo o los morfos constitutivos: bich-arr-aco; brav-uc-ón; polv-ar-eda; grand-ul-ón. Los diminutivos, aumentativos y despectivos, cuya forma, en muchos casos, está determinada por la introducción de un infijo, no son sustantivos con una nueva significación, sino una variante dimensional del sustantivo inicial: gat-ic-o; man-ec-ita.

Segmentación del sustantivo

Segmentar es aislar los morfos que corresponden a cada uno de los morfemas. Hay sustantivos cuya estructura permite el aislamiento de cada una de sus partes constitutivas: re – conoc – imient – o – s.

pref ml suf. g n

En varios casos se produce una amalgama entre los elementos, y no hay morfos que representen a los morfemas constitutivos: caos.

Una vez analizados los formantes del sustantivo es pertinente ofrecer ejemplos de segmentación:

Clasificación semántica y formal del sustantivo

Clasificación semántica

Desde el punto de vista semántico, pueden establecerse varias clases de sustantivos:

- comunes y propios
- concretos y abstractos
- contables y no contables
- individuales y colectivos
- diminutivos, aumentativos y despectivos.

Comunes y propios

Los sustantivos comunes designan a su objeto de acuerdo con rasgos semánticos inherentes, por lo que entrañan una connotación y dicen qué es el objeto. Aluden a todos los individuos de una clase, aunque según la Real Academia Española de la Lengua, no poseen en sí mismos la capacidad referidora, sino que esta corresponde al sintagma nominal de que forma parte: (La mesa estaba limpia (designa a cierta mesa particular, de acuerdo con el contexto en que se produce la enunciación). (RAE, 2009:794).

Los sustantivos propios, por su parte, distinguen a un ser único absoluto (la Tierra) o único en la situación de habla, es decir, en el universo de la información pragmática compartida por los interlocutores. Identifican a un objeto dado diciendo cómo se llama, sin aludir a sus rasgos característicos, por lo que tienen un carácter denotativo. Por lo general, rechazan el artículo y los determinantes, aunque esos pueden acompañarlo, de acuerdo con las necesidades del mensaje y la intención del emisor: Aquel Cauto desbordado destruyó muchas viviendas en ocasión del ciclón Flora.

De acuerdo con la noción general que brindan, los sustantivos comunes pueden ser concretos y abstractos, contables y no contables, individuales y colectivos.

Concretos y abstractos

Esta clasificación de los sustantivos resulta harto compleja. Según la Real Academia Española de la Lengua, esta distinción viene de la tradición filosófica, por lo que las caracterizaciones clásicas no suelen apoyarse en criterios lingüísticos. (RAE, 2009:796) El criterio más difundido establece la diferencia entre estos dos tipos de sustantivos sobre la base de tres oposiciones:

Concretos	Abstractos
Objetos independientes (casa, lápiz, sartén)	Objetos dependientes (movimiento, tesón, fe)
Objeto individual (El gato de mi vecino murió)	Género (El gato es un animal traicionero)
Aprehendidos por los sentidos (máquina, árbol, flor)	Aprehendidos por la inteligencia (emoción, entusiasmo, valor)

Aun si se aplican estos criterios, en muchas ocasiones no quedan claramente definidos los límites entre las dos clases de sustantivos. Puede emplearse también un criterio gramatical para identificar sustantivos abstractos: la adición de un sufijo aspectivo al morfema lexical (dulzura, esbeltez, bajeza, reducción, bondad, abundancia, confianza, avaricia, exactitud),

Contables y no contables

Los sustantivos contables o discontinuos designan a los objetos que pueden ser enumerados (hombre, taza, librero), mientras que los no contables o continuos aluden a magnitudes como sustancia (agua, harina, polvo, aire). Estos sustantivos presentan diferencias en cuanto a su comportamiento:

-Los sustantivos contables, en su función de sujeto, requieren la presencia del artículo o de un determinante cuando aparecen en singular (El escritor publicó un nuevo libro); si se usan en plural o coordinado con otro sustantivo es posible esta función sin artículo ni determinante: Escritores abundan en Cuba; Escritor y maestro están unidos en él.

-Los sustantivos no contables carecen de esa restricción y pueden funcionar como sujeto sin necesidad de artículo, estando en singular: Entra polvo por la ventana; Cayó agua desde la azotea. (Desde el punto de vista sintáctico sería difícil encontrar la anteposición del sujeto).

-Los sustantivos no contables en singular expresan la unidad de su campo semántico continuo (El agua es necesaria para la agricultura); en plural se refieren a zonas algo diferenciadas dentro de la continuidad: Las aguas de este año han sido beneficiosas.

-Los sustantivos contables en singular indican lo que hay de común en el conjunto de ejemplares, por lo que tienen un carácter genérico (El teléfono posibilita la comunicación); en plural aluden a un número indeterminado de ejemplares: Instalaron nuevos teléfonos en la zona.

Individuales y colectivos

Los sustantivos individuales designan a un individuo dentro de una especie, en tanto que los colectivos se refieren a una agrupación de dichos individuos (árbol/arboleda). Estos últimos indican la pluralidad desde su forma singular, con diversas variantes:

-Cuando se refieren a cantidad son determinados en cuanto a número, pero no en cuanto a especie: docena está constituido por doce elementos, que pueden ser días, lápices, sombreros.

-Algunos colectivos representan una agrupación, sin determinar la cantidad de sus integrantes: caserío, manada, enjambre.

-Ciertos colectivos son indeterminados en número y especie: grupo, haz.

-En algunos casos, los colectivos son sustantivos primitivos (flota, viña, piara); en otros, se forman por la adición de sufijos: palma/palmar; árbol/arboleda. Algunos de los sufijos empleados en esta función son: caserío, yeguada, varillaje, gentío, cañaverál, melonar), La Real Academia Española de la Lengua establece otros tipos de sustantivos comunes, menos difundidos entre otros autores:

-argumentales: llevan participantes (la lectura del documento)

-eventivos: nombran sucesos (accidente, batalla, reunión)

-cuantificadores: favorecen la partición (brizna de hierba, racimo de uvas)

-cualificativos: indican propiedades (desastre de película) (RAE, 2009:799)

Desde el punto de vista formal, los sustantivos se clasifican en primitivos y derivados, simples y compuestos y parasintéticos.

Primitivos y derivados: Los sustantivos primitivos no proceden de ningún otro en la lengua (flor, pluma, dicha), en tanto que los derivados proceden de otra palabra y se construyen mediante la adición de prefijos y sufijos (florero, plumaje, desdicha). Los derivados son palabras nuevas, a las que los morfemas derivativos dotan de un significado, siempre en asociación semántica con la palabra que les dio origen (el florero es el lugar donde se colocan las flores; el plumaje está constituido por el conjunto de plumas de un animal; la desdicha es lo contrario de la dicha). Como se ha planteado anteriormente, los sustantivos derivados pueden proceder de diferentes clases léxico - sintácticas de palabras.

Los diminutivos, aumentativos y despectivos, identificados como sufijos por la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 1931), no forman nuevas palabras, por lo que representan un matiz diferente en la derivación. En realidad, constituyen una derivación apreciativa, y pueden expresar tamaño, fundamentalmente en objetos materiales (cajita, zapatón, callejuela), familiaridad (Mi amigueta, préstame el libro), atenuación de la

importancia (Tengo que criticarte una cosita), ponderación (Está hecho un hombrón), cortesía (Quisiera hablarle un momentico), ironía (Menuda ayudita la que me estás dando), menosprecio (Lo defendió un abogadito desconocido). La Real Academia Española de la Lengua plantea que puede aparecer el fenómeno de la recursividad: un mismo proceso puede aplicarse varias veces consecutivas (chiquitico); ofrece varias posibilidades de segmentación: jef-ecito; jef-ec-ito; jef-ec-it-o; jef-ecit-o. Este texto se adscribe a la tercera opción, en la que se segmentan el morfema lexical (jef-, el interfijo (-ec-), el sufijo (-it-) y los morfemas de género (-o) y de número (ϕ).

Los principales sufijos para estos tipos de sustantivos son:

- diminutivos: -ito, -ico, -illo, -uelo, -ín (niñito, borrico, chiquillo, pilluelo, pequeñín)
- aumentativos: -ón, -azo, -acho, -ote (florón, bocaza, ricacho, palabrota)
- despectivos: -ajo, -ejo, -ijo, -astro, -ucho (latinajo, animalejo, lagartija, camastro, casucha)

En algunos casos se produce una neutralización, en la que el sustantivo con sufijo aumentativo es menor que el original (islote, tapón). En otros, se ha perdido la noción inicial y los antiguos diminutivos han pasado a convertirse en lexemas que, a su vez, pueden originar nuevos diminutivos (cama/camilla/camillita; paño/pañuelo/pañuelito).

Simple y compuesto

Son sustantivos simples los que están formados por un solo lexema (carro) y compuestos, aquellos en cuya estructura aparece más de un lexema (carricoche). En la composición de sustantivos pueden integrarse diferentes clases léxico-sintácticas de palabras:

- sustantivos: hojalata, coliflor
- verbos: vaivén, quitaipón
- adjetivos: altibajos
- sustantivo y adjetivo: cabecidura
- adjetivo y sustantivo: mediodía
- verbo y sustantivo: sacapuntas, abrelatas
- verbo y adjetivo: engañabobos
- verbo y adverbio: catalejo
- adverbio y sustantivo: bienvenida

-adverbio y adjetivo: siempreviva

-preposición y sustantivo: contraseña, sinfín

-preposición y adjetivo: pormenor

Además de estos compuestos, a los que la Real Academia Española de la Lengua llama universales, dicha institución considera otros tipos:

-sintagmáticos: se forman por la yuxtaposición de palabras (árabe-israelí, político-económico, cocina comedor, villa miseria)

-sintácticos: son locuciones nominales lexicalizadas (caballo de batalla, media naranja, mesa redonda, ojo de buey) (RAE, 2009)

Parasintéticos

La parasíntesis reúne los procesos de composición y derivación. Consiste en la fusión de dos lexemas simples de los cuales el segundo, además de portar los morfos correspondientes a los morfemas constitutivos, lleva un sufijo aspectivo. Su característica esencial es que no existen por sí solas ni la palabra compuesta ni la derivada; pueden citarse como ejemplos: pordiosero, quinceañera, sietemesino, picapedrero, ropavejero.

CONCLUSIONES

El trabajo presentado posibilitó sistematizar los elementos epistemológicos del sustantivo, posibilitando al docente del nivel secundario la adquisición de conocimientos novedosos así como la implementación de los mismos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alarcos Llorach, Emilio. (1994). Gramática de la lengua española, RAE, Ed. Espasa Calpe, Madrid, España.
- Bello, Andrés. (1898). Gramática Castellana, Ed. R. Roger y F. Chernoviz.
- Bernárdez, Enrique. (1987). Lingüística del Texto, Ed. Arco/ Libros, S.A. Madrid, España.
- Bosque, Ignacio y otros. (2000). Gramática descriptiva de la Lengua Española, Editorial Espasa-Calpe, Madrid, España.
- Bernárdez, E. (1982) Introducción a la Lingüística del texto. Madrid, Espasa- Calpe
- Casado Velarde, M. (1993) Introducción a la gramática del texto en Español. Madrid, Ed. Arco/Libro.
- Colectivo de Autores. (2010). Programas de Gramática Española I II III para la Carrera Español – Literatura.
- Dijk, Teun A. V. (1980) Estructura y funciones del discurso. México, Ed. Siglo XXI
- García Alzola, E. y otros. (1978). Metodología de la enseñanza de la lengua, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Porro, Migdalia y otros. (1977). Forma, función y significado de las partes de la oración. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Pupo Pupo, Rigoberto. (1990). La actividad como categoría filosófica, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- RAE. (1974). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Ed. Espasa Calpe, Madrid, España.
- Roca Pons, José. (1966). Introducción a la gramática T. I y II. Ed. Revolucionaria, La Habana, Cuba.
- Rodríguez Pérez, Leticia. (1997). La gramática y su lugar en la enseñanza de la lengua materna, Tesis Doctoral, Ciudad de La Habana, Cuba.

DIFERENCIAS EN LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL POR PARES EN EL GRADO DE CCAFD

Javier Álvarez Medina¹ y Víctor Murillo Lorente²

¹Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Zaragoza.
España. javialv@unizar.es. 687982271

²Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Zaragoza.
España. vmurillo@unizar.es. 675569003

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior exige una renovación pedagógica y una apuesta por un modelo basado en un aprendizaje en el que la metodología fundamental del proceso formativo sea que el estudiante aprenda a aprender. El uso de metodologías activas como la enseñanza por pares cede al alumno la responsabilidad del proceso. El objetivo del trabajo es conocer la valoración del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica deportiva, basado en la metodología observacional por pares en la Educación Superior en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Estudio cuasiexperimental longitudinal-transversal con medidas pre y post intervención divididos en tres grupos, correspondientes a los cursos de primero, segundo y cuarto, participando 163 alumnos. Se utilizó el paquete estadístico de SPSS versión 22. Estadística descriptiva dada en media y desviación estándar. Se ha utilizado la escala de evaluación del proceso Enseñanza de la Técnica deportiva por Pares en la Educación Superior con una fiabilidad alfa de Cronbach superior a .9. Los alumnos valoran muy positivamente el proceso obteniendo medias entre 4 y 4.5 sobre 5. Las intervenciones han tenido efectos en la valoración de los alumnos obteniendo diferencias entre los valores pre y post en los grupos 2 y 3 demostrando que los alumnos con experiencias

previas en este tipo de metodología aprenden durante la intervención y se convencen de su eficacia.

Palabras clave: metodologías activas; enseñanza por pares; aprendizaje colaborativo; proceso enseñanza-aprendizaje; educación superior.

Abstract

The European Higher Education Area requires a pedagogical renewal and a commitment to a learning-based model in which the fundamental methodology of the training process is for the student to learn to learn. The use of active methodologies such as peer teaching gives the student the responsibility for the process. The objective of the work is to know the assessment of the students on the teaching-learning process of sports technique, based on the peer observational methodology in Higher Education in the Degree of Physical Activity and Sports Sciences. Quasi-experimental longitudinal-transversal study with pre and post intervention measures divided into three groups, corresponding to the first, second and fourth courses, with 163 students participating. The SPSS version 22 statistical package was used. Descriptive statistics given in mean and standard deviation. The evaluation scale of the Teaching Sports Technique by Peers in Higher Education process was used with a Cronbach alpha reliability greater than .9. The students value the process very positively, obtaining averages between 4 and 4.5 out of 5. The interventions have had effects on the evaluation of the students, obtaining differences between the pre and post values in groups 2 and 3, demonstrating that the students with previous experiences in this type of methodology they learn during the intervention and are convinced of its effectiveness.

Key words: active methodologies; peer teaching; Collaborative learning; Teaching learning process; higher education.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EES) exige una renovación pedagógica y apuesta por un modelo basado en un tipo de aprendizaje en el que el estudiante aprenda y aprenda a aprender, que se convierta en un ciudadano activo y constructivo, adquiriendo competencias para el aprendizaje permanente y además educar ciudadanos comprometidos con los valores cívicos y democráticos de la sociedad en la que viven (Chiva, Capella y Pallarés, 2018; Gargallo-López, Pérez-Pérez, García-García, Giménez-Beut y Portillo-Poblador, 2020). Aparece el concepto de aprendizaje permanente y la competencia clave para alcanzarlo, aprender a aprender, como uno de los cambios más relevantes que se tienen que producir (Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro y Urosa-Sanz, 2016).

El aprendizaje colaborativo-cooperativo, también denominado participativo, recíproco, entre iguales o por pares (Ibarra y Rodríguez, 2014), ayuda a formar ciudadanos democráticos y se define como el realizado en grupo, que se desarrolla de manera voluntaria y entre iguales, de manera que no existe autoridad jerárquica alguna. Se entiende como una estructura de trabajo en la que las decisiones del alumnado están supeditadas a las directrices y condiciones establecidas por el docente. Boud (2010) manifiesta que el aprendizaje de los estudiantes es mayor, si junto a los profesores, se convierten en socios responsables del aprendizaje y van asumiendo la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (EA) y desarrollando la capacidad para juzgar la calidad de su propio trabajo, así como el de los otros, según unas normas acordadas. Este aprendizaje conlleva una reestructuración de la configuración de la enseñanza por modelos de aprendizaje más autónomos y reflexivos en los que cambian las relaciones alumno-profesor y alumno-alumno. Esta metodología es el punto de inflexión que cambia el foco de la clase de la enseñanza del docente, al aprendizaje del alumnado, donde el profesor facilita el éxito del proceso y el alumno es protagonista directo y activo (Cañadas, Castejón y Santos-Pastor, 2018; del Arco-Bravo, Flores-Alarcia y Silva., 2019; Izquierdo, Asensio, Escarbajal y Rodríguez, 2019; Vera-Lacarcél, Moreno-González y Moreno-Murcia, 2008).

La investigación educativa debe ser una actividad científica y, por tanto, formal, sistemática, controlada, empírica y objetiva. Debe poseer los atributos del método

científico. Su objetivo básico debe ser aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados, a fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos, orientados a producir la información necesaria para mejorar la acción educativa (Tejedor, 2018). Toda intervención debe ser evaluada de manera objetiva, siendo el cuestionario el instrumento más utilizado para ello dada la posibilidad de recoger multitud de datos en poco tiempo (Otero, Calvo y González-Jurado, 2014). Muchos de ellos deben diseñarse “ad hoc” por las particularidades de cada investigación (del Arco-Bravo et al., 2019; Gómez y Gil, 2018; Izquierdo et al., 2019; Muñoz-San Roque et al., 2016; León, Mendo-Lázaro, Felipe-Castaño, Polo y Fajardo-Bullón, 2017; Villardón-Gallego, Yániz, Atxurra, Ilraurgui y Aguilar, 2013).

La necesidad de hacer partícipe y protagonista del proceso de EA al alumnado a través de metodologías activas y participativas (Asún-Dieste et al., 2017), obliga a investigar sobre la evaluación de este estilo de enseñanza en cualquier área educativa. Se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo entre alumnos es de gran utilidad en la enseñanza de las habilidades técnicas deportivas, siendo posible su aplicación en cualquiera de los diferentes niveles educativos: primaria, secundaria, ciclos formativos y enseñanzas superiores (Asún-Dieste, Romero-Martín y Chivite-Izco, 2017; Gómez y Gil, 2018; Otero et al., 2014).

El **objeto de estudio** de esta investigación es conocer la valoración del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica deportiva, basado en la metodología observacional por pares llevada a cabo en la Educación Superior en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, lo que implica que se tengan que unificar las metodologías y usar la misma metodología observacional por pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica deportiva en diferentes asignaturas, lo que permite mejorar su diseño curricular y los recursos disponibles de manera que se produzca una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del grado.

Metodología

Participantes

Estudio cuasiexperimental longitudinal-transversal con medidas pre y post intervención. Participaron 163 alumnos universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Zaragoza matriculados en la asignatura de primer curso “Actividades acuáticas” (n=45), de segundo curso “Deportes colectivos” (n=62) y en cuarto curso “Actividades físico-deportivo en la naturaleza” (n=56), durante el curso 2019/2020.

Todos los profesores participantes del proyecto participaron en reuniones donde se explicó el objeto del proyecto de innovación docente y se diseñó el programa de intervención, justificando los contenidos, tareas, sesiones desarrolladas, así como su importancia para el aprendizaje significativo de la técnica deportiva a través de las metodologías activas donde el alumno debe ser el protagonista de la misma. Se consensuó la metodología a utilizar y otras cuestiones prácticas importantes para determinar la forma en que serían guiados los estudiantes para lograr los objetivos establecidos.

Materiales e Instrumento

Se utilizó la escala de evaluación del proceso enseñanza de la técnica deportiva por pares en la educación superior “Etepes” (Álvarez, Murillo, Casterad y Nuviala, 2020). El instrumento está compuesto por 6 dimensiones (diseño; fases; aprendizaje autónomo; metodología; observación; conocimientos previos) y 21 ítems, y una dimensión adicional referida al instrumento de forma global (etepes) y 9 ítems, con una fiabilidad medida con alfa de Cronbach de .914 en la prueba inicial y .936 en la prueba final. La escala es de tipo Likert, oscilando entre 1 y 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo) (Anexo 1).

Procedimiento

El trabajo de campo se realizó mediante un cuestionario a través de Google Forms con presencia del encuestador antes y al final del programa de intervención. El tiempo

invertido en la realización fue de unos 10 minutos cada vez. Los criterios de exclusión fueron:

- No haber realizado alguno de los test (pre-post).
- Haber faltado a más de un 10% de la intervención educativa.

La universidad de origen de la investigación avaló el proceso a través de su aceptación dentro de los programas de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza.

Intervención

Fue necesario unificar las metodologías en las distintas asignaturas y usar la misma metodología observacional por pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La intervención se realizó en el bloque temático de **natación** en la asignatura de primer curso, de **voleibol** en la asignatura de segundo curso y de **esquí alpino/snowboard** en la asignatura de cuarto curso. La intervención quedó compuesta por 14 sesiones presenciales y 2 no presenciales (tabla 1) utilizando un modelo pedagógico que transfiriere el conocimiento teórico fuera del aula y permite utilizar el tiempo de clase para facilitar la adquisición y práctica de conocimientos (del Arco-Bravo et al., 2019).

Tabla 1. Fases del proceso de intervención

Fase	Objetivo	Aplicación	Responsable
1	Formación inicial	Clases 1 a 8 (teórica y práctica): aprendizaje teórico-práctico de los fundamentos técnico-tácticos y de los errores más comunes	Profesor
2	Diseño de hoja de observación	Trabajo autónomo: diseño de la hoja basada en los fundamentos	Alumno
3	Observación directa	Clase 9 (práctica): observación directa de los fundamentos técnico-tácticos y grabación	Alumno
4	Observación indirecta	Seminario 1 (laboratorio): registro de hoja de observación y análisis de errores	Alumno
5	Diseño de tareas de corrección	Trabajo autónomo: diseño de tareas correctivas	Alumno
6	Correcciones	Clase 10 y 11 (práctica): aplicación de tareas de corrección al compañero	Alumno
7	Observación directa 2	Clase 12 (práctica): observación directa 2 de los fundamentos técnico-tácticos y grabación 2	Alumno
8	Observación indirecta 2	Seminario 2 (laboratorio): registro de hoja de observación 2 y comparación de observaciones 1-2	Alumno
9	Evaluación del proceso	Seminario 2 (laboratorio): valoración de los resultados conseguidos	Profesor Alumno

Se contemplan 3 grupos, compuestos por los alumnos matriculados en cada curso. Cada grupo, debido al curso en el que se encuentra, tiene un proceso formativo diferente, diferenciándose por la formación previa:

- Grupo 1 (primer curso): los alumnos no habían recibido formación previa específica sobre la metodología observacional por pares antes de la intervención. En la presente intervención realizan metodología observacional en el bloque de natación.
- Grupo 2 (segundo curso): los alumnos habían recibido formación previa en la asignatura de primer curso de “Actividades acuáticas”, concretamente en la enseñanza de estilos de natación a través de la metodología observacional por pares. En la presente intervención realizan metodología observacional en el bloque de voleibol.
- Grupo 3 (cuarto curso): los alumnos habían recibido formación previa en la asignatura de primer curso de “Actividades acuáticas”, concretamente en la enseñanza de estilos de natación a través de la metodología observacional por pares y en la asignatura de segundo curso de “Deportes colectivos”, concretamente en la enseñanza de la modalidad de voleibol. En la presente intervención realizan metodología observacional en el bloque de esquí alpino/snowboard.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico de SPSS versión 22. Se realizó un estudio de carácter descriptivo en el que se calculó la tendencia central (a través de la media) y la dispersión (con la desviación estándar).

Resultados

Los resultados de la efectividad de la intervención relativa al proceso enseñanza de la técnica deportiva por pares en estudiantes universitarios se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Opinión sobre el proceso de enseñanza de la técnica deportiva por pares en estudiantes universitarios

Dimensión	Grupo 1 (1º curso)			Grupo 2 (2º curso)			Grupo 3 (4º curso)		
	pre	post	▼▲	pre	post	▼▲	pre	post	▼▲
Etepes	3,69±0,99	3,50±1,15	▼	3,46±1,09	3,68±1,13	▲	3,63±1,07	4,01±0,82	▲
Diseño	4,14±0,74	4,24±0,98	▲	4,45±0,60	4,54±0,59	▲	4,38±0,70	4,43±0,65	▲
Fases	4,14±0,75	3,93±1,09	▼	4,42±0,61	4,53±0,59	▲	4,39±0,63	4,46±0,58	▲
Aprendizaje	4,04±0,80	3,93±0,92	▼	4,25±0,72	4,49±0,64	▲	3,88±0,75	4,02±0,69	▲
Metodología	4,08±0,71	4,17±0,86	▲	4,37±0,65	4,32±0,72	▼	4,16±0,83	4,35±0,69	▲
Observación	4,08±0,83	3,94±0,99	▼	4,50±0,64	4,50±0,65	=	4,36±0,69	4,40±0,69	▲
Conocimientos	3,98±0,67	3,76±1,04	▼	3,95±0,75	3,95±0,83	=	3,82±0,77	4,03±0,54	▲

Discusión

La diferencia de opinión inicial y final entre grupos se puede observar en los valores pre y post (tabla 2). Se observa como en el grupo 1 aumenta la valoración en el post sólo en dos dimensiones (diseño y metodología), siendo inferior en las demás. En el grupo 2 sólo es inferior la valoración post de la dimensión metodología, siendo igual la dimensión observación y conocimientos y superior en el resto. En el grupo 3 en todas las dimensiones el valor post es superior al pre. Esto demuestra que los alumnos con más experiencia dan valores más altos una vez finalizada la intervención. El cambio de opinión a lo largo del grado se puede observar comparando los resultados de cada grupo (tabla 2), así destaca que en el grupo 2 y 3 todas las valoraciones post son superiores a las del grupo 1, de nuevo se evidencia que el grupo con menos experiencia en este tipo de metodología es el que peor la valora demostrando una falta de adaptación a las nuevas necesidades de una metodología como esta.

Dimensión Etepes

Mide la intervención realizada de manera global, sin dividir en factores. Las medias obtenidas indican como los alumnos están bastante de acuerdo con el proceso EA utilizado, siendo el grupo 1 en la toma post y el grupo 2 en la toma pre los únicos que obtienen un valor menor de 4. Este resultado puede ser debido a que el grupo 1 no ha tenido formación previa en este tipo de metodología en el curso anterior por lo que su opinión es posible no tenga los suficientes argumentos para darle una valoración mayor, ya que según la autorregulación del aprendizaje a mayor conocimiento mayor capacidad para valorar (Muñoz-San Roque, et al., 2016).

Con respecto a la comparación de opinión inicial pre y final post entre grupos todos los valores son superiores a su anterior excepto en el grupo 1 que es inferior. La mayor diferencia de opinión inicial se da entre el grupo 2 y 3 ($\blacktriangle 0.19$). La mayor diferencia de opinión final se da entre los grupos 1 y 3 ($\blacktriangle 0.51$) y de forma general puede ser debida a la mayor formación previa que tienen al comienzo de la intervención los grupos 2 y 3, los cuales conocen la metodología y por tanto saben que esperar de la misma, lo que sin duda les da una formación previa muy superior al grupo 1.

Destaca el valor post del grupo 3 ($4,01 \pm 0,82$) que evidencia la satisfacción de los alumnos más expertos con la metodología utilizada.

Dimensión Diseño

El primero de los factores, "Diseño", hace alusión a la importancia de realizar una adecuada construcción, tanto de la hoja de observación, como de las tareas de corrección. Las hojas de observación ofrecen numerosas ventajas como: situar a los alumnos en su aprendizaje y valorar su progresión; facilitar la labor del docente; favorecer la responsabilidad del alumno en su aprendizaje; estimular la participación activa del discente en el proceso de aprendizaje; fomentar la autoestima en los alumnos. La utilización continua de estos instrumentos propios facilita que el alumno tome conciencia y asuma aspectos fundamentales de los contenidos que está aprendiendo, aumentando así su eficacia (Vernetta, López y Robles, 2009). Este factor obtiene las medias más altas, alcanzando en todos los grupos valores superiores a 4, tanto en el pre como en el post, destacando el valor post del grupo 2 ($4,54 \pm 0,59$) y del grupo 3 ($4,43 \pm 0,65$) mostrando la gran importancia que le dan los alumnos a la construcción de sus propios instrumentos en el proceso. Después de las primeras clases impartidas por el profesor los alumnos deben elaborar sus propias hojas de observación de los fundamentos de la modalidad deportiva que les permitan detectar los errores más importantes de la técnica y poder diseñar tareas adecuadas de corrección, intentado cumplir con los principios de integración de una buena calidad educativa. El papel del profesor se resume en supervisar el trabajo y aclarar dudas, existiendo siempre la posibilidad de diálogo con los alumnos. Todos los instrumentos elaborados por los alumnos, hojas de observación, tareas para la corrección de los errores pueden irse modificando a lo largo del proceso,

reforzando la puesta en práctica de “aprender haciendo”, fomentando el trabajo por pares y pequeños grupos donde se genera un clima de aprendizaje y de puesta en común tanto de los conocimientos como de los resultados inmediatos lo que facilita que tomen conciencia y asuman aspectos fundamentales de los contenidos que está aprendiendo, favoreciendo la interiorización del aprendizaje y aumentando así su eficacia (Méndez-Giménez, Fernández-Río, Rolim-Marques y Calderón, 2016).

En todos los grupos, los valores post de los grupos son superiores a los pre aunque las diferencias son pequeñas en cada uno, en el grupo 1 ($\blacktriangle 0.10$), en el grupo 2 ($\blacktriangle 0.09$) y en el grupo 3 ($\blacktriangle 0.05$).

Dimensión Fases

El segundo, “Fases proceso”, recoge ítems donde se desglosa la importancia de las diferentes fases utilizadas en el proceso. Las medias obtenidas por encima de 4 excepto en el post del grupo 1 ($3,93 \pm 1,09$) muestran la conformidad con la importancia de todas las fases del proceso de EA que sin duda van a aplicar en su futuro profesional. En el único grupo que vuelve a bajar la valoración post con respecto al pre es el grupo 1 ($\blacktriangledown 0.21$) siendo probablemente la falta de tiempo por la inexperiencia para aplicar debidamente todas las fases del proceso en la natación la causa de la misma.

Dimensión Aprendizaje

El tercero, “Aprendizaje autónomo”, contiene ítems donde se valora la importancia de la implicación activa del alumno en el proceso a través del cual se hace responsable de su formación. Las medias obtenidas en los grupos, cercanas o superiores a 4, ratifican la importancia que le da el alumno al uso de metodologías activas que le impliquen en el proceso haciéndole responsable de su formación. De nuevo, el único grupo cuya valoración post es inferior a la pre es el grupo 1 ($\blacktriangledown 0.11$). El aumento de protagonismo y de autonomía se potencia con el trabajo colaborativo que los alumnos deben realizar, en momentos presenciales y no presenciales (del Arco-Bravo et al., 2019), construyendo, en este caso, sus propios instrumentos de observación-evaluación para la identificación de los errores técnico-tácticos más importantes y la confección y aplicación de las tareas de corrección, lo que sin duda ayuda fomenta y desarrolla el aprendizaje autónomo y prepara

al alumno para afrontar los retos y cambios hacia el futuro durante toda la vida profesional y personal (Gargallo-López et al., 2020). Los resultados muestran que el grupo 1 debido a su falta de experiencias previas en este tipo de metodologías no asume bien esta responsabilidad en el trabajo autónomo, a pesar de que la media post es alta, es inferior a la pre.

Dimensión Metodología

El cuarto, “Metodología observacional por pares”, comprende ítems donde se valora esta metodología frente a las tradicionales y la importancia de la misma en su formación. Así, el aprendizaje basado en problemas, como la metodología observacional por pares, son los que ejercen una influencia mayor y determinante en el desarrollo de las competencias necesarias para transferir conocimiento e innovar en el puesto de trabajo, mayor que el resto de metodologías (Muñoz-San Roque et al., 2016). Las medias obtenidas todas superiores a 4, indican la importancia que le dan a este tipo de metodología con respecto a otras más tradicionales. El grupo 2 es el único que obtiene un valor ligeramente inferior en el post que en el pre ($\nabla 0.05$), que apenas es significativo. Estos resultados indican que tras el proceso EA los alumnos de todos los grupos le dan una mayor importancia para su formación a la metodología observacional por pares con respecto a otro tipo de metodologías tradicionales donde el alumno reproduce las tareas y consignas del docente. Cuando se trabaja en cooperación con los demás, las personas adquieren estrategias de aprendizaje más eficaces y resuelven problemas con un mayor éxito y el aprendizaje por pares, entre iguales se convierte en un eficaz instrumento de aprendizaje activo, en el que además se considera la diversidad del alumnado para intervenir en los procesos de EA en común (Gómez y Gil, 2018). Además, al final de cada sesión se realiza un feedback grupal de todo lo acontecido, buscando una mayor asimilación de conceptos, ya que un mayor procesamiento deliberativo en la formación da lugar a tener una mayor convicción en esa nueva actitud, lo que, a su vez, determina que esa actitud permanezca más en el tiempo, resista mejor a ataques posteriores de información contra-actitudinal y prediga más eficazmente el proceso cognitivo y la conducta de las personas (Duran, 2010).

Dimensión Observación

El quinto, “Observación”, recoge ítems donde se exponen los tipos de observación a realizar. Las medias obtenidas, a excepción del post del grupo 1, son superiores a 4 y llegando al 4.5 en el grupo 2, mostrando la gran importancia que le dan los alumnos a la capacidad de observación, fundamental en esta profesión para aprender a enseñar, y ser capaces de identificar los errores en el campo de la motricidad (ejecución técnica). Sólo en el grupo 1 el valor post es inferior al pre ($\nabla 0.14$), de nuevo evidenciando que son los alumnos con menos experiencia los que no acaban de asumir nuevas necesidades en su proceso de aprendizaje a los cuales no han estado acostumbrados. Los grupos 2 y 3 muestran valores muy altos indicando que los alumnos más expertos consideran fundamental la capacidad de observar. Para aprender a enseñar hay que desarrollar la capacidad de “Aprender a observar”. El alumno observador es un alumno que observando aprende, complementa su saber hacer y se convierte en un alumno más autónomo que destaca la información importante. Hay que formar al alumno educador para que sea capaz de ver las cosas que los ojos no expertos no ven, tener la capacidad de discriminar, diferenciar y responder de acuerdo con el contexto que nos encontremos. Se le debe formar en el conocimiento del movimiento, capacidad de observación que le permita detectar e identificar los aspectos relevantes del mismo, capacidad de diagnóstico y de intervención para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2011). Al final del proceso los alumnos deben ser capaces de “Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y del deporte, con atención a las características individuales y contextuales de las personas”.

Dimensión Conocimientos previos

El sexto, “Conocimientos previos”, aglutina ítems que exponen la necesidad de tener conocimientos previos para llevar a cabo esta metodología. Es el único factor que da una media inferior a 4 en todos los grupos y tomas pre y post, excepto en el post del grupo 3 que está ligeramente por encima ($4,03 \pm 0,54$). Los alumnos consideran que los conocimientos previos son necesarios pero no tan importantes como otros factores.

El trabajo desarrollado reafirma las conclusiones de los estudios que defienden nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje, eje central de la

reforma en la que se encuentra inmerso el sistema universitario español, donde los resultados obtenidos van a aportar una retroalimentación valiosa para ayudar a entender y mejorar el proceso establecido ya que, la opinión de los estudiantes sobre los planes de estudio u otros aspectos organizativos y funcionales es fundamental, por ser uno de sus principales protagonistas y además los principales afectados de su acción pedagógica (Martínez-Otero, Pérez y Gaeta, 2018).

Los resultados del presente trabajo muestran como los estudiantes están de acuerdo con los beneficios que aporta la metodología observacional por pares, confirmando lo establecido por otros autores como una de las formas más efectivas para mejorar el desarrollo de estrategias interpersonales, incrementar la intencionalidad formativa, fomentar el diálogo y la capacidad de realizar juicios con los otros compañeros e incluso docentes para evaluar, mejora los procesos y productos del aprendizaje de las material específicas así como el desarrollo de competencias en general, produciendo todo ello un cambio actitudinal hacia el aprendizaje. Todo ello, supone un indudable valor formativo que ayuda a formar alumnos más autónomos, responsables, críticos (Cañadas et al., 2018; del Arco et al., 2019; Ibarra & Rodríguez, 2014) y como la sociedad demanda, ciudadanos más democráticos (Izquierdo et al., 2019; Chiva et al., 2019). Los resultados obtenidos tienen que servir como punto de partida de siguientes intervenciones.

Conclusiones

- **Los alumnos del grado de CCAFD valoran muy positivamente el proceso de enseñanza utilizado para la enseñanza de la técnica deportiva a través de la metodología observacional por pares obteniendo medias entre 4 y 4.5 sobre 5.**
- **Las intervenciones han tenido efectos en la valoración de los alumnos obteniendo diferencias entre las valores pre y post en los grupos 2 y 3 demostrando que los alumnos con experiencias previas en este tipo de metodología aprenden durante la intervención y se convencen de su eficacia.**
- **Los alumnos sin experiencias previas en este tipo de metodología evidencian una falta de adaptación a las necesidades de trabajo autónomo y capacidad de**

observación que esta metodología requiere, lo que plantea la necesidad de trabajar con ellas en periodos educativos anteriores.

Referencias

1. Álvarez, J. (2011). Los deportes colectivos. Teoría y realidad: desde la iniciación al rendimiento. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
2. Álvarez, J., Murillo, V., Casterad, J., & Nuviala, A. (2020). Validación de la escala del proceso enseñanza de la técnica deportiva por pares en la educación superior (ETEPEs). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 284-290. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/73002/45230>
3. Asún-Dieste, S., Romero-Martín, M. R., & Chivite-Izco, M. (2017). Exploration of Formative Assessment Systems among University Students in the Province of Huesca. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 127, 52-58. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/1\).127.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.05)
4. Boud (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de: <http://www.olt.gov.au/resource-student-assessment-learning-and-after-courses-uts-2010>
5. Cañadas, L., Castejón, F. J., & Santos-Pastor, M. L. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 13, 291-300.
6. Chiva, Ò., Capella, C., & Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293.
7. Del Arco-Bravo, I., Flores-Alarcia, O., & Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. doi: 10.6018/rie.37.2.327831
8. Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/cooperativeinteractions.pdf>
9. Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Garcia-Garcia, F.J., Giménez-Beut, J.A., &

- Portillo- Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44, doi: 10.5944/educXX1.23367
10. Gómez, P., & Gil, A.J. (2018). El estilo de aprendizaje y su relación con la educación entre pares. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 221-237. doi: 10.6018/rie.36.1.233731
 11. Ibarra, M.S., & Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. doi: 10.6018/rie.32.2.172941
 12. Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A., & Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. doi: 10.6018/rie.37.2.369731
 13. León, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Polo, M.I., & Fajardo-Bullón, F. (2017). Team Potency and Cooperative Learning in the University Setting. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (1), 9-15. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14213
 14. Martínez-Otero, Pérez, V., & Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 169-186. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2855/3837>
 15. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Rolim Marques, R. J., & Calderón, A. (2016). Percepciones de estudiantes de máster en Educación Física acerca de los materiales autoconstruidos. Una mirada desde la teoría construccionista de Papert. *Educación XX1*, 19(1), 179-200, doi:10.5944/educXX1.15583.
 16. Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., & Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. doi:10.6018/rie.34.2.235881.
 17. Otero, F., Calvo, Á., & González-Jurado, J. (2014). Análisis de la evaluación de los deportes de invasión en Primaria. (Analysis of the assessment of invasion sports in elementary school). *Cultura-Ciencia-Deporte*, 9(26), 139-153. doi: 10.12800/ccd.v9i26.432
 18. Tejedor, F.J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad.

Revista de Investigación Educativa, 36(2), 315-330. doi: 10.6018/rie.36.2.326311

19. Vernetta, M., López, J., & Robles, A. (2009). Evaluación compartida con fichas de observación durante el proceso de aprendizaje de las habilidades gimnásticas. Un estudio experimental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2), 0-7. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/expe/2864Santana.pdf>.
20. Vera-Lacarcel, J.A., Moreno-González, R., & Moreno-Murcia., J. A. (2008). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 4, 25-31.
21. Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Atxurra, C., Ilraurgi, I., & Aguilar, M.C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure // La competencia para aprender en la universidad: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 357-374. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6470

Anexo 1. Cuestionario Etepes

CUESTIONARIO ETEPES

- 1.-Los conocimientos previos recibidos son necesarios para realizar adecuadamente la metodología observacional.
- 2.-Considero que se dan los conocimientos previos suficientes para aplicar este tipo de metodología.
- 3.-Un diseño adecuado de la hoja de observación es fundamental en este tipo de metodología.
- 4.-La hoja de observación debe ser diseñada por el estudiante en lugar de ser facilitada por el docente.
- 5.-Que el estudiante diseñe la hoja de observación ayuda a entender mejor esta metodología.
- 6.-El diseño autónomo de la hoja de aprendizaje facilita la comprensión de los fundamentos de la modalidad deportiva vistos en clase.
- 7.-La aplicación "in situ" de la hoja de observación es necesaria para poder entender si se ha diseñado adecuadamente la misma.
- 8.-La hoja de observación debe facilitar la focalización de la atención en los puntos más importantes de la técnica.
- 9.-La hoja de observación debe ser un instrumento flexible con posibilidad de ser revisada y mejorada durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 10.-La observación indirecta (filmación) es importante para poder identificar los errores de la práctica.
- 11.-La hoja de observación ayuda a identificar bien los errores para poder preparar tareas correctivas de la técnica.
- 12.-El diseño y aplicación por pares o pequeños grupos de las tareas de corrección es importante para nuestra formación.
- 13.-Para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje observacional es suficiente con desarrollar "observación directa" (campo)
- 14.-Para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje observacional es suficiente con desarrollar "observación indirecta" (laboratorio)
- 15.-Para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje observacional es necesario desarrollar tanto la observación directa como la indirecta.
- 16.- La metodología observacional no es necesaria en las asignaturas ya que con otra metodología se podría conseguir lo mismo con menos tiempo.
- 17.-La metodología observacional es más motivante que otras metodologías donde el alumnado forma parte solo como sujeto pasivo.
- 18.-La metodología observacional por pares o pequeños grupos enriquece globalmente y favorece el aprendizaje autónomo. .
- 19.-Considero que este tipo de metodología debería aplicarse en todas las asignaturas donde pudiera tener cabida.
- 20.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Sesiones previas: formación inicial"
- 21.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Diseño hoja de observación"
- 22.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Aplicación hoja de Observación Directa"
- 23.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Aplicación hoja de Observación Indirecta"
- 24.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Diseño tareas de corrección"
- 25.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Aplicación tareas de corrección"
- 26.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Segunda aplicación de la hoja de observación"
- 27.-Señala el grado de importancia de la fase del proceso metodológico "Evaluación del proceso"
- 28.-Es preferible que en cada asignatura los profesores utilicen el mismo proceso metodológico.
- 29.-Considero que el tiempo dedicado en global a este proceso ha sido el adecuado
- 30.-Considero que la metodología observacional y todo su proceso es importante para mi formación.

14.

**LAS TRANSFORMACIONES OCURRIDAS EN LA FORMACIÓN
DE MAESTROS PRIMARIOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR CON
ÉNFASIS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESCOLARES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A
UNA DISCAPACIDAD.**

The transformations occurred in the training of primary teachers of the upper middle level with emphasis on the educational attention to schoolchildren with special educational needs associated with a disability.

Lic. Dayana Isabel Zambrano Gutiérrez.

Dra. C. Yaquelín González Román. Profesor Asistente.

Dra. C. Rusel Reyna Reynaldo Lorente. Profesor Instructor.

dayanaisabel94@nauta.cu

Escuela Pedagógica “Celia Sánchez Manduley.”

Manzanillo.- Cuba

RESUMEN

El presente trabajo se titula: Las transformaciones ocurridas en la formación de maestros primarios de nivel medio superior con énfasis en la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. En el mismo se ha desarrollado el estudio de las principales tendencias históricas encontradas, a partir de los indicadores establecidos para el estudio de las etapas por las que ha transitado el proceso de formación de maestros primarios de nivel medio superior en Cuba, con énfasis en la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Este último elemento resulta pertinente para la continuidad de la formación pedagógica de nuestros futuros maestros primarios, ya que en la actualidad se ha impuesto la necesidad de preparar a estos estudiantes teniendo en cuenta las transformaciones que se han implementado en la educación primaria en nuestros días, como es la inclusión educativa, aspecto que constituye un reto de suma complejidad para los docentes que en la actualidad se están enfrentando a esta novedosa labor educativa.

Palabras clave: formación, maestros primarios, nivel medio superior, atención educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad.

Summary: The present work is titled: The transformations occurred in the training of primary teachers of upper middle level with emphasis on educational attention to schoolchildren with special educational needs associated with a disability. In it, the study of the main historical trends found has been developed, based on the indicators established for the study of the stages through which the process of training primary teachers of upper secondary level in Cuba has gone through, with emphasis on the educational attention to schoolchildren with special educational needs associated with a disability. This last element is pertinent for the continuity of the pedagogical training of our future primary teachers, since at present the need to prepare these students has prevailed taking into account the transformations that have been implemented in primary education in our days, such as educational inclusion, an aspect that constitutes a highly complex challenge for teachers who are currently facing this new educational task.

Key words: training, primary teachers, upper secondary level, educational care, special educational needs, disability.

INTRODUCCIÓN

Al inicio del curso escolar 2010-2011 en nuestro país, se reabren las escuelas pedagógicas con la misión de formar integralmente, con nivel medio superior, a los educadores que se necesitan, en correspondencia con las exigencias de la sociedad que se expresan en el perfil del egresado, a partir de la formación de conocimientos, habilidades profesionales y cualidades para la solución de los problemas del ejercicio de la profesión; lo cual constituye una necesidad impostergable para de esta forma lograr una educación con todos y para el bien de todos (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2016-2017, p. 4).

En este sentido, el plan de estudio para la formación docente en la escuela pedagógica debe dar respuesta a las necesidades de los centros educacionales para los cuales se forman estos profesionales, igualmente ofrecer los conocimientos y habilidades necesarias para que puedan responder por el desarrollo integral de sus escolares (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2017-2018, p. 59). Además, las diferentes asignaturas que lo conforman deben caracterizarse por un elevado nivel de abstracción y generalización, que permitan buscar niveles de integración intermaterias que estimulen el desarrollo y formación de estos procesos, facilitando así el análisis reflexivo, crítico, creativo y valorativo del mundo objeto de estudio, en toda la diversidad y complejidad que le caracteriza.

En las Normativas e Indicaciones Metodológicas y de Organización para el Desarrollo del Trabajo en las Escuelas Pedagógicas, Volumen III, en la cual se incluyen cambios sustanciales como resultado del proceso de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de

Educación que se desarrolla en el país, con la dirección del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP); se plantea como fin de la especialidad Maestros Primarios: la formación integral de la personalidad de cada estudiante entre 14 y 18 años, mediante la ampliación y profundización de los contenidos, en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo prospero y sostenible, expresados en su forma de sentir, pensar, actuar de manera independiente, de acuerdo con su nivel de desarrollo y particularidades individuales, intereses y necesidades sociales, que le permita la dirección del proceso educativo en la educación primaria, para contribuir a la educación integral de sus educandos (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2017-2018, p. 61).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, se ha podido constatar que en este sentido aún existen algunas fisuras e insuficiencias, ya que a través de un intercambio con maestros primarios egresados de estas escuelas, se comprobó que estos docentes necesitan de una mayor preparación para dar solución a los problemas profesionales que enfrentan en la práctica laboral como es la atención a la diversidad de escolares. Por lo que fue necesario analizar el plan de estudio de esta especialidad para constatar los elementos necesarios que están siendo insuficientemente abordados en esta área, ya que se evidencian carencias en el orden teórico, didáctico y metodológico para el tratamiento a escolares con necesidades educativas especiales en el contexto regular.

Al analizar dicho plan de estudio se pudo percibir que en este se declaran asignaturas como: Fundamentos de Psicología (1er año con 90 horas), Fundamentos de Pedagogía Especial y Bases de la atención logopédica (3er año con 36 horas cada una); las cuales constituyen las únicas materias que aportan las herramientas para la atención a la diversidad de escolares, pero el análisis de los programas de estas asignaturas corrobora que resulta insuficiente esta preparación, lo que limita el desempeño de estos maestros en formación una vez egresados. En la grada curricular de esta especialidad se plantean además como asignaturas a recibir los talleres profesionales para cuarto año, los cuales se realizan a partir de las necesidades que plantea el contexto. Dichos talleres son: Textos martianos, Uso y cuidado de la voz y Uso de los recursos audiovisuales e

informáticos, con 36 horas para cada uno, quedando destinadas 72 horas para aquellos talleres que la institución considere necesarios.

Estas horas en muchos casos quedan inutilizadas y en otros son empleadas en talleres poco provechosos para la solución de los problemas del ejercicio de la profesión, problemas estrechamente vinculados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, los cuales con el proceso de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación ya están siendo incluidos en nuestras escuelas primarias, teniendo ya en toda la provincia un total de 619 escolares con necesidades educativas especiales en el contexto regular, de ellos el municipio Bayamo posee la mayor cantidad con 99 escolares, Manzanillo 87, Jiguaní 77, Pílon y Guisa 67 respectivamente, Yara 58, Bartolomé Masó 38, Buey Arriba 34, Río Cauto 32, Media Luna 31, Cauto Cristo y Niquero 22 respectivamente y el municipio de Campechuela 17, por lo que resulta de suma urgencia preparar a nuestros maestros primarios de nivel medio superior para esta nueva y difícil tarea.

Este problema profesional se ha convertido en una preocupación durante los últimos años, debido a los cambios que ha ido sufriendo la educación en algunos países, cambios sustanciales muy vinculados con la atención a la diversidad de escolares, por lo que en el estudio para la fundamentación de este trabajo se corroboró que a nivel internacional se han desarrollado y se continúan desarrollando diversas investigaciones relacionadas con el tema, las cuales están dirigidas a los maestros primarios que en la actualidad se están enfrentando a los problemas profesionales que nos tributa la atención a la diversidad de escolares, por lo que resultan de suma importancia y vigencia en la educación actual, pero no así para los Maestros Primarios en formación, en especial para los de nivel medio superior, siendo insuficientes las investigaciones que se han realizado acerca de la formación de estos estudiantes para su futuro desempeño profesional en el área de la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, como nuevo reto planteado por el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, por lo que se considera pertinente el estudio de este tema para la solución de algunos de los problemas profesionales que se evidencian en la práctica.

La **actualidad** del tema radica en su contribución al desarrollo del proceso docente educativo, sustentándose en la línea de investigación del MINED relacionada con “El III perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación,” ya que aporta elementos distintivos para la atención a la diversidad de escolares, lo cual permitirá la formación de docentes competentes que respondan a los intereses de la educación cubana actual. Además, la presente investigación es una tarea del proyecto: La superación de los maestros primarios para el desarrollo de la competencia profesional pedagógica. La **novedad científica** radica en la articulación sistémica de la formación de maestros primarios de nivel medio superior con la preparación para la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

DESARROLLO

Luego del triunfo de la Revolución Cubana, había en nuestro país como centros formadores de maestros las Escuelas Normales, las Escuelas Normales de Kindergarten y las Escuelas del Hogar que radicaban en las capitales de cada provincia. El ingreso a estos centros era con un nivel mínimo de octavo grado y una edad de 14 años. Por muchos años varios adolescentes de esta edad solicitaban el ingreso a estos centros, lo que permitió realizar una selección meticulosa en cuanto a la preparación cultural, ortografía y redacción de los futuros educadores. En diciembre de 1959 se promulgó la ley que estableció la Primera Reforma Integral de la Enseñanza, la cual disponía la adopción de nuevas medidas organizativas y la determinación de que el objetivo fundamental de la educación sería el pleno desarrollo del ser humano. Todo ello abría camino para futuras transformaciones.

Por lo que el 24 de diciembre de 1959 se declaran extinguidas las antiguas Escuelas Normales de Maestros, las Escuelas Normales de Kindergarten y las Escuelas del Hogar. Entre otras razones la Ley argumenta que: “Es manifiesta y sólida tendencia universal la preparación de los maestros primarios en centros formadores de estructura profesional única, lo que evita la diversidad o pluralidad de formaciones profesionales, de modo que el maestro pueda dirigir y realizar el aprendizaje en cada aula primaria, en todas las actividades que integran los procesos de la enseñanza elemental”(Conesa, M. 2017, p. 7), lo cual establece la pauta para revelar las características conducentes a las tendencias de la formación de maestros primarios de nivel medio superior en el período revolucionario. El criterio que se asume para el análisis de la perspectiva histórico-lógica es: las transformaciones ocurridas en la formación de maestros primarios de nivel medio superior que posibilitan determinar los siguientes indicadores:

- ❖ Concepción de la formación de maestros primarios en estos centros.
- ❖ Concepción curricular del plan de estudio.
- ❖ Tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

Este análisis se centra en el período desde el triunfo revolucionario hasta la actualidad, condicionando la declaración de cuatro etapas de transición del proceso de formación de maestros primarios del nivel medio superior:

- ❖ **Primera etapa: (1959-1976).** Metamorfosis de la formación de maestros primarios. (Hito: en 1959 se promulgó la ley que estableció la Primera Reforma Integral de la Enseñanza).
- ❖ **Segunda etapa: (1976-1998).** Sistematización de la formación del maestro primario de nivel medio. (Hito: en 1976 inicia el plan paulatino hacia una nueva estructura y contenido de la educación)
- ❖ **Tercera etapa: (1998-2010).** Fortalecimiento de la formación de los maestros primarios de nivel medio con carácter emergente. (Hito: en 1998 se celebra el II Encuentro Mundial de Educación Especial).
- ❖ **Cuarta etapa: (2010-actualidad).** Consolidación de la formación de maestros primarios de nivel medio superior. (Hito: en el 2010 ocurre la reapertura de las Escuelas Pedagógicas)

A continuación se caracteriza cada etapa en correspondencia con el criterio e indicadores establecidos para determinar las tendencias históricas del proceso de formación de maestros primarios de nivel medio superior.

Primera etapa: (1959-1976). Metamorfosis de la formación de maestros primarios.

En los primeros años de la Revolución, la carencia de personal docente, motivada por el impetuoso crecimiento de los servicios educacionales, fue una de las principales dificultades que hubo que solucionar al promulgarse el derecho de todo el pueblo a la educación, sobre todo del que vivía en zonas rurales. La formación de los maestros en esta primera etapa se realiza por tres vías fundamentales, la formación emergente y acelerada de maestros, que posteriormente fueron alcanzando su titulación; la formación regular de maestros, que ha transitado por diferentes niveles de ingreso desde el 6° grado hasta los bachilleres; y la formación permanente para elevar el nivel cultural, científico y pedagógico-psicológico de los docentes en ejercicio, titulados y no titulados. En la primera vía se garantiza el aumento de docentes que requería el país, y la segunda vía se

mantuvo paralela a la emergente, compuesta por los planes de formación de maestros. (Cabezas, M. 2009, p. 4).

Luego en 1962, con la clausura de las Escuelas Normales por la Resolución Ministerial No. 557 del 28 de febrero de 1961, se crean las Escuelas para Maestros Primarios con el plan conocido como Minas-Topes-Tarará, el plan de estudio era de cinco años (uno en el Centro Vocacional de Minas del Frío, ubicado en la Sierra Maestra; dos en la escuela Formadora de Maestros Primarios “Manuel Ascunce Domenech”, de Topes de Collantes, localidad montañosa del centro del país; y dos en el Instituto Pedagógico Makarenko, situado al este de La Habana, en la localidad Tarará.), los profesores eran prestigiosos maestros, generalmente egresados de las Escuelas Normales. Este plan perseguía vincular la preparación profesional de los alumnos con las zonas rurales, contribuyendo a su adaptación y a su alta preparación política. El 20 de enero de 1962, en el Centro Vocacional de Minas del Frío, en la Sierra Maestra, comenzó a funcionar la primera etapa de formación de maestros en su nueva concepción, con una matrícula de alrededor 4000 estudiantes procedentes de todo el país.

En estos años iniciales, cuando fue necesario apelar al entusiasmo y al espíritu revolucionario de muchos jóvenes para cubrir las aulas recién creadas en las zonas rurales, se sostenía el criterio de que la formación sistemática de maestros debía hacerse en las zonas alejadas de la ciudad, en los lugares montañosos, en contacto con la naturaleza, para que el maestro se acostumbrara a trabajar en estos parajes, donde más falta hacía su labor docente, y no en las escuelas urbanas de fácil acceso, donde se contaban con otras comodidades. La práctica determinaría el rumbo definitivo de este plan. Las diferentes formas y vías que el Gobierno Revolucionario utilizó para resolver el problema del déficit de maestros primarios en los primeros años, evidencia que se actuó de manera muy práctica, pero a la vez se fueron creando condiciones para darle un vuelco favorable a esa situación. La escuela tenía una estructura totalmente campestre, prácticamente en condiciones de campaña.

Las instalaciones estaban situadas entre las montañas y eran de madera, con techos de guano, excepto la dirección que había sido construida de mampostería. Los estudiantes dormían en hamacas, el agua para beber era substraída de un manantial y para moverse

de un lugar a otro, los estudiantes varones lograron esculpir en la propia montaña, escaleras que le colocaron pasamanos elaboradas con madera que le ofrecía la naturaleza. Las aulas, que consistían en un caney al estilo aborígen, fueron construidas por los propios estudiantes, a quienes se les asignó un terreno en la explanada central y se les dijo que ese sería el lugar donde recibirían las clases. Los albergues consistían en naves, tenían capacidad para 200 estudiantes y estaban organizados por áreas, una específica para las hembras y otra para los varones. La escuela disponía también de un hospital, por lo intrincado y recóndito de su situación geográfica. Existía un comedor grande que prestaba servicios a la totalidad de la matrícula.

En sentido general, las instalaciones ofrecían total armonía con la naturaleza. Los estudiantes entraban a la escuela con sexto grado vencido. El régimen de vida y de estudio era estricto, similar a las condiciones de vida en campaña. El primer año tenía una duración de alrededor de nueve meses, los cuales eran a tiempo completo en la escuela, no se admitían visitas de familiares, ni salidas de los estudiantes de la misma. Los sábados eran destinados a realizar actividades educativo formativas, entre las que se encuentran los recorridos por lugares de interés histórico, como la Comandancia del Che, San Lorenzo, sitio donde cayó en combate Carlos Manuel de Céspedes, Padre de la Patria; Mompié, lugar histórico que acogió la reunión de los revolucionarios de la lucha guerrillera, identificado como un paso para el logro de la unidad revolucionaria. Las mismas condiciones imperantes permitían fomentar en la personalidad del maestro un compromiso moral y político con su generación, su patria y su profesión. El respeto y el adecuado comportamiento social eran pautas básicas que debían cumplirse por profesores y estudiantes.

Es criterio de estudiantes entrevistados que los profesores educaban con el ejemplo, no se hablaba tanto de esto, sino que se imitaban los actos de los profesores, quienes tenían hablar pausado, dulce diálogo y un total respeto al estudiante. Entre toda la comunidad educativa se gestaba una amistad muy grande y profunda, basada en la solidaridad, la sinceridad y la camaradería. La propia formación hacía que se formara una elevada conciencia respecto a la profesión. En septiembre de 1962 se produce la graduación del primer año. Los estudiantes se reúnen en la plaza y parten al oscurecer con un mechón

encendido hacia el Pico Turquino, mayor elevación de Cuba, donde se produce el acto de graduación propiamente dicho. Es criterio de varios de los entrevistados que al retirarse de Minas los embargaba una mezcla de alegría y tristeza, la primera por las experiencias vividas y la segunda por el momento de separarse y dejar lo que juntos habían construido.

En ese mismo mes, estos estudiantes provenientes de Minas del Frío, inician el segundo año de la carrera, en la Escuela Formadora de Maestros Manuel Ascunce Domenech de Topes de Collantes (antiguas instalaciones del Hospital anti tuberculosis del lugar). Traían una disciplina férrea, forjada en el año anterior, la cual consolidaban con un elevado nivel de exigencia y el ejemplo del claustro de profesores. En Topes de Collantes funcionaba como edificio docente el edificio central y los estudiantes residían en otras instalaciones más pequeñas aledañas a este. Con posterioridad y durante los años 1963 y 1964 se ampliaron las áreas del centro, también con la participación directa de los estudiantes, quienes entre las 8:00 p.m. y las 5:00 a.m. limpiaron el terreno y junto a los albañiles construyeron otras instalaciones, que actualmente funcionan como hoteles. Cada grupo debía realizar el autoservicio en el comedor, ejercicio que realizaban con mucha responsabilidad, como era distintivo en los estudiantes de este centro, en cualquiera de las actividades en que participaban.

Los estudiantes recibían en los tres primeros años las asignaturas básicas propias del nivel medio: Matemática, Español, Historia, Biología, Ciencias Naturales, Educación Física, Estudios Sociales, Geografía, Física e Inglés. (Conesa, M. 2017, p. 7, 8 y 9). Esta formación se reafirma sobre bases marxistas, leninistas y martianas, la educación ideopolítica y profesional, ocupan espacios de primer orden en los diferentes planes de estudio. (Ulloa, E., Matos, Z., y Guibert. I. 2003, p. 54). Permanecían en la escuela alrededor de seis meses sin recibir visitas, ni salir de pase. Durante el día realizaban gimnasia matutina, dedicaban ocho horas al estudio (clases), respetaban los horarios de almuerzo y comida, formaban para asistir al comedor, al que se dirigían en filas, adecuadamente uniformados y dedicaban dos horas en la noche (8:00pm- 10:00pm) al estudio individual durante la semana, excepto la noche de los miércoles que se dedicaba a la recreación. En 1968 entra en vigor un nuevo plan de estudio donde su objetivo

fundamental está el aseguramiento de la formación de maestros eficientes y revolucionarios con un elevado nivel académico y profesional. (Cabezas, M. 2009, p. 4)

Los estudiantes provenientes de Topes de Collantes continúan sus estudios en territorio espirituario, durante 1974, en la Zona de Pojabo, en una escuela provisional, cursando los años terminales. El curso escolar 1975-1976 se inicia en un edificio de nuevo tipo, construido con el esfuerzo del gobierno y la contribución de la familia de los estudiantes para la formación del maestro espirituario, con una matrícula de 1063 estudiantes, desde primero a quinto año (elemento este último distintivo, toda vez que pudiera pensarse en una matrícula solo para primer año por la condición de escuela nueva) (Conesa, M. 2017, p. 7, 8 y 9). En esta etapa se postuló el derecho de todos los niños a la educación, sin exclusión de ningún tipo, lo que incluía a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, antes no considerados en la política educacional, los cuales comenzaron a ser atendidos en escuelas especiales por maestros provenientes de escuelas primarias.

Estos maestros fueron preparados durante dos años para poder asumir la atención educativa a estos escolares, así como para la elaboración de planes de estudio y programas dirigidos a estos. Además se enviaron a estudiar a otros países del campo socialista para una mejor preparación, (Ferrer, M. (Ed.). (2014) p. 98) por lo que en la formación de maestros primarios no era necesario el tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. En el I Congreso del Partido Comunista de Cuba, en el cual se pasó balance a 17 años del poder revolucionario, se reconoció que: “un error importante cometido en la educación durante la década del 60, fue la persistencia de propósitos en iniciar la formación de maestros en las montañas de Oriente, con la idea de adaptarlos a las condiciones difíciles de la vida rural,” (Conesa, M. 2017, p. 7 y 8) lo cual provocó una descentralización de la continuidad de estudiantes en estos centros.

En esta etapa se destacan como **regularidades o rasgos distintivos:**

- ❖ La concepción de la formación de maestros primarios en estos centros tuvo un carácter extraordinariamente riguroso y estricto, concibiendo el ingreso de egresados de 6to grado para su formación por 5 años, implementándose en las zonas rurales y careciendo de planificación previa, por lo que provocó una descentralización de la continuidad de estudiantes en estos centros.
- ❖ La concepción curricular del plan de estudio transitó de establecer bases ideopolíticas y potenciar levemente su nivel profesional para el nivel medio a una concepción más profunda y revolucionaria con vistas a la formación de docentes competentes para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, faltando la implementación de la práctica docente.
- ❖ En la formación de maestros primarios de esta etapa no era necesario el tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, ya que estos escolares eran atendidos en las escuelas especiales por maestros ya graduados y preparados para esta tarea.

Segunda etapa: (1976-1998). Sistematización de la formación del maestro primario de nivel medio.

En septiembre de 1976 inician el curso escolar 14 escuelas formadoras de maestros primarios, con egresados de sexto grado, ubicadas en las cabeceras de cada provincia del país, con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de la formación de maestros primarios, a partir de las medidas implementadas por el gobierno revolucionario, en favor de la cultura y como parte de la descentralización de la matrícula de maestros que se formaban en Topes de Collantes y en la escuela formadora de maestros primarios “Manuel Ascunce Domenech”. En ese mismo año comenzó la formación de docentes especializados para la enseñanza especial, mediante la licenciatura en la antigua URSS, los cuales serían los encargados de la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, siendo innecesaria la implementación de contenidos relacionados con dicho tema en la formación del maestro primario de nivel medio. En las escuelas formadoras de maestros primarios existía un

Consejo de Dirección integrado por director, subdirector educativo, secretario docente y los jefes de cátedras.

La organización del trabajo metodológico se regía por los órganos técnicos y de dirección, tales como consejo de dirección, consejo técnico y colectivo técnico de los jefes de cátedras, lo cual estaba declarado en la RM 439/75. Se planificaba el trabajo para el año escolar y este tenía entre sus actividades del calendario la entrada de los estudiantes, la organización del centro, la escuela al campo, las clases para cada semestre, la práctica docente, las vacaciones semestrales, los concursos de conocimiento y el período evaluativo. La práctica docente era un elemento de gran valor en la organización escolar y curricular. La organización y selección de la práctica docente se realizaba de manera colegiada. Como condición, los maestros en formación no podían ser ubicados en el mismo grado en el que habían trabajado el curso anterior (en el caso de 5to año). En estos centros se cambiaba de grado bimestralmente y se desarrollaba una férrea preparación. El trabajo educativo se contempla como un elemento importante en la organización de las Escuelas Formadoras de Maestros Primarios (EFMP).

La escuela otorga especial interés a las normas de convivencia social, el trabajo socialmente útil, información política del acontecer nacional e internacional, trabajo ideológico, divulgación, utilización de la Radio Base, celebración de jornadas ideológicas y el vínculo con las organizaciones políticas y de masas. El plan de estudio contempla el desarrollo de concursos de materias, entre ellos Matemática, Español e Historia. (Conesa, M. 2017, p. 9) En esta etapa se inicia el primer plan de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, posibilitando la aplicación de nuevos planes y programas de estudio para todas las enseñanzas. En el curso 1977-1978 las escuelas pedagógicas reciben alumnos con 9no grado de escolaridad, poniendo en vigor nuevos planes de estudios, con el objetivo de capacitarlos para desempeñar funciones de mayor alcance, fundamentado en los [principios](#) y [objetivos](#) de la pedagogía marxista-leninista.

Las exigencias derivadas del perfeccionamiento demandaron en la formación de maestros y profesores un aumento del nivel político, científico ideológico y técnico pedagógico. La formación pedagógica media garantizará a sus egresados una preparación general que se corresponda con el nivel preuniversitario en las instituciones

denominadas escuelas pedagógicas. (Ferrer, M., Roque, D. y Pérez, M. 2016, p. 1) Se hace un cambio fundamental que fue la creación de la Licenciatura en Educación Primaria en el año 1979, teniendo la meta no solo de garantizar la cobertura del personal docente necesario en las aulas sino también dinamizar el proceso de formación teniendo en cuenta la máxima calidad a las que se aspira. (Cabezas, M. 2009, p. 5 y 6)

Todo esto permitió fortalecer la formación de maestros primarios con vistas a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que permitió una preparación más completa en función de la respuesta educativa que necesitaba la educación en esta etapa. Tanto en las Escuelas Formadoras de Maestros Primarios como en los planes de estudio “A” y “B” aplicados durante los años 80, se incrementa la presencia de disciplinas, que refuerzan la influencia de la ideología y la política del Estado cubano. Las versiones de las direcciones principales del MINED, por más de ocho años consecutivos reflejan en primer plano a la educación política-ideológica como una de las primeras prioridades hacia las carreras pedagógicas, que sufren en esta época serias limitaciones, en el orden de preferencias, y donde la de Primaria, era la menos preferida, por ello, distinguen a la clase como el núcleo duro de esa labor, y se insta a la inteligencia y creatividad de los educadores para contribuir a consolidar el trabajo dirigido hacia la formación de un maestro primario bien preparado. (Ulloa, E., Matos, Z., y Guibert, I. 2003, p. 55)

En 1980 se crea la Facultad de Defectología en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” para la formación de maestros especialistas, los cuales por ende eran a los que se preparaban para la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Para este mismo año el desarrollo social exigía una formación de nuevos maestros a través de las Escuelas Formadoras de Maestros, que desaparecen en el curso 90-91 dando paso, desde el curso anterior, a las denominadas Escuelas Pedagógicas, con un plan de estudio de cinco años. (Rodríguez, M. y Basnueva, I. 2014, p. 79) En esta etapa es significativo el proceso de integración en las escuelas de formación de Maestros Primarios, (escuela pedagógica) de la escuela de Defectología, la de formación de Educadoras y de Maestras de Preescolar en cada una de las provincias del país, como unidades dentro de la primera.

En este período se irradiaron a todas las provincias las escuelas de Defectología, por la necesidad de personal especializado ante la progresiva masividad y escolarización de educandos con discapacidades sensoriales, físicas, intelectuales, con trastornos conductuales y algunas dificultades verbo vocal. (Ferrer, M., Roque, D. y Pérez, M. 2016, p. 1) Estos escolares serían atendidos por los maestros de la enseñanza especial, los cuales eran los capacitados para su atención educativa. Además, se crearon las aulas logopédicas en escuelas primarias, especiales y círculos infantiles, lo cual constituye un ejemplo de concreción de una política educacional no segregacionista, que incluye a la totalidad del universo infantil. Para estas fechas, en el mundo ya había comenzado una fuerte lucha contra la segregación mediante el movimiento de integración social con efectos educativos.

En Cuba, pese a mantenerse la red de escuelas especiales, estas forman parte de un subsistema dentro del sistema educativo nacional, que se encuentra conscientemente articulado con otros y con la política socialista que desde la propia Constitución de la República, y el resto del marco legal, prevé la educación para todos sin excepción debido a su edad, sexo, religión, raza, discapacidad, o cualquier otra razón. Todos estos aspectos confieren a la Educación Especial cubana, desde el triunfo revolucionario, un carácter inclusivo, orientado a la integración social de todos los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. (Ferrer, M. (Ed.). (2014) p. 99, 100, 101) A finales de los noventa, en el año 1998, se realizan un conjunto de acciones educativas en función de perfeccionar la educación en nuestro país. Este conjunto de acciones, cambios y transformaciones conllevó al cierre de las escuelas formadoras de maestros primarios, ya que la formación de docentes se comenzó a realizar por otras vías.

En esta etapa se destacan como **regularidades** o **rasgos distintivos**:

- ❖ La concepción de la formación del maestro primario de nivel medio en esta etapa contó con una estructura más completa y organizada, desarrollándose en las zonas urbanas y transitando del ingreso de egresados de 6to grado a egresados de 9no grado, permitiendo su capacitación por 5 años para desempeñar funciones de mayor alcance, así como el tránsito de su denominación como Escuelas

Formadoras de Maestros Primarios a Escuelas Pedagógicas, pero aún era carente el desarrollo de algunas acciones educativas, lo cual conllevó a su clausura.

- ❖ **La concepción curricular del plan de estudio ha transitado de la formación para el nivel medio a la preparación general que se corresponde con el nivel preuniversitario, caracterizándose por un mayor nivel político, científico ideológico y técnico pedagógico e implementándose la incorporación de la práctica docente, pero imponiéndose la formación política por encima de la formación pedagógica, siendo incompleta la preparación en esta última área.**
- ❖ **No se concibe el tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, ya que surge la formación de maestros especializados para la enseñanza especial, los cuales serían los encargados de la atención educativa a estos escolares desde las escuelas especiales.**

Tercera etapa: (1998-2010). Fortalecimiento de la formación de los maestros primarios de nivel medio con carácter emergente.

En el curso 1999-2000 se establecen otros documentos importantes como son: los lineamientos para la formación de valores, materiales para la preparación de los docentes, R.M 85/99, Carta Circular 01/2000 y programas directores, entre otros, que orientan a los directivos y docentes de qué hacer en la consecuente preparación ideopolítica y profesional de los jóvenes, y en particular la del maestro en formación. (Ulloa, E., Matos, Z., y Guibert. I. 2003, p. 55 y 56) Una de las principales transformaciones que se operaron a partir del año 2000, al calor de la Batalla de Ideas, impulsadas por el líder histórico de la Revolución Cubana, Fidel Castro, fue la Formación Emergente de maestros primarios, a los cuales se les incluía una preparación intensiva de un año y la incorporación a trabajar desde el curso siguiente, a la vez que continuaban los estudios de la profesión, mediante encuentros presenciales

Esta formación tenía el propósito esencial de que un maestro atendiera a 20 escolares o menos y contribuyera a la elevación de la calidad de la educación en ese nivel. La idea de los Maestros Emergentes para la Enseñanza Primaria, extendida más tarde a otras

actividades educativas, surge en Melena del Sur el [15 de marzo](#) del año [2000](#). A pesar de que [Cuba](#) ocupaba ampliamente el primer lugar en ese nivel escolar entre todos los países de [América Latina](#) de acuerdo con investigaciones de la [UNESCO](#) y de otras instituciones, casi duplicando el conocimiento promedio de los alumnos del resto de esos países, en la [Ciudad de La Habana](#), capital de la República, el conocimiento de los niños de primaria apenas alcanzaba la mitad del de las provincias más avanzadas del país. Había una verdadera crisis vocacional con relación al personal docente de la enseñanza primaria. El estado de las instalaciones, agravado por las escaseces del período especial, era crítico. El número de alumnos promedio por aula era de casi 40, y en cientos de ellas entre 40 y 50. (Ecured)

El Comandante en Jefe Fidel Castro planteó al graduar el primer curso emergente de formación de maestros primarios el 15 de marzo de 2001 en el teatro “Carlos Marx”: “Se cumplió aquello que se acordó en la inauguración de la escuela, en las proximidades de Melena, cuando se definió tiempo de estudio, condiciones de estudio y tiempo de salida. No tengo noticias de que lo programado haya fallado, porque lo que se hace bien, siempre da resultado, lo que se planifica y se concibe bien siempre da resultado que muchas veces nos sorprenden por sobrepasar lo que esperábamos del esfuerzo. Tiene de extraordinaria esta graduación que la escuela que los formó a ustedes se organizó en 10 días.” Este programa tenía como uno de sus objetivos esenciales propiciar el desarrollo humano de los adolescentes que se incluyeran en él, sobre la base de una concepción que lo comprende como un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano.

La Formación Emergente de Maestros Primarios requiere una especial atención si se toma en consideración que los que se preparan para ser maestros se encuentra en un periodo de desarrollo de la personalidad particularmente especial, la adolescencia. La bibliografía especializada en el tema revela algunas características de este proceso formativo: intensivo, a corto plazo, urgente, entre otras. En este informe se asume la actualizada definición del concepto dada por Pérez Travieso, I. 2006. Que define la Formación Emergente de Maestros primarios como “Proceso especialmente organizado, dirigido a los adolescentes que ingresan con 10mo grado a las escuelas de Formación

Emergente de Maestros primarios, que comprende varios estadios o niveles donde se combinan: la preparación intensiva para el ejercicio de la profesión pedagógica, la continuidad y culminación de la formación como Bachilleres en Humanidades, la asimilación del modo de actuación profesional que los prepara para el desempeño de la profesión en la escuela primaria y la continuidad de estudios en la Educación Superior”.

Este proceder en la formación del maestro primario ha revolucionado los procedimientos empleados hasta el presente para el desarrollo de las competencias profesionales de los educadores de este nivel, pues el vínculo con la práctica pedagógica, después de un corto período de preparación teórico- práctica, favorece la calidad de la formación profesional, humana y ética del joven maestro. La escuela emerge una vez más como pauta, como reto, como paradigma en este proceso transformador de la personalidad de los maestros y de los escolares, los que exigen mayor atención y mayor cultura general del maestro para responder a retos de estos tiempos. Por ello el maestro debe crecerse para satisfacer las exigencias de los educandos, en tanto tienen que conocer y orientar la diversidad de intereses y de motivaciones, atender las individualidades, dentro y fuera del grupo y lograr que solo sea del dominio de él, para mantener la equidad y no afectar, por descuidos, a ningún escolar.

Este accionar del maestro en formación contribuye a la solidez del “conocer”, en la medida en que va aprendiendo “a hacer”, lo que favorece “el ser” como su aspiración máxima. Se confirma su vocación por la profesión de educar y crece, aprende a crear y a enseñar a crear. En síntesis tiene necesidad de prepararse bien, de autoevaluarse a partir de los resultados de su desempeño profesional, como expresión del desarrollo alcanzado en las habilidades pedagógico profesionales, constatadas en la elevación de la calidad de la educación de los alumnos con los que labora. (Ferrer, M. (Ed.). (2011) p. 2, 3, 9, 10 y 11) En menos de dos años, la respuesta revolucionaria y el esfuerzo de los jóvenes maestros emergentes de primaria que se gradúan, los graduados antes y sus brillantes profesores, unido a la hazaña de los constructores y de todo el pueblo, a partir de mañana 3 de septiembre del 2002, donde todas las escuelas de la enseñanza primaria tengan un máximo de 20 alumnos por aula; sueño anhelado y no alcanzado jamás ni siquiera por los países más desarrollados del mundo.

Tal logro en muy breve tiempo llegará a la totalidad del país, aunque la inmensa mayoría de las escuelas de las demás provincias cuentan ya con 20 o menos alumnos por aula gracias a los esfuerzos realizados anteriormente. Cuando los maestros emergente salieron a las aulas contaron con la ayuda de los tutores (profesores de larga experiencia) en la formación profesional e integral; los metodólogos jugaron un papel fundamental en el perfeccionamiento de su trabajo; así como el apoyo para que continuaran la superación, hacerse licenciado y llegar hasta la maestría en ciencias pedagógicas, en beneficio de sus alumnos. También la familia de esos jóvenes y la comunidad tuvieron su papel y así como la confianza depositada por el Comandante en Jefe Fidel Castro. La Revolución Educacional que se desarrollaba constituyó un elemento importante para lograr la igualdad, equidad y justicia social.

Esto demuestra el gran significado de formación de maestros emergentes, ya que el trabajo metodológico que el Ministerio de Educación desarrollaba anteriormente va quedando atrás, y se sustituye por este nuevo modelo de enseñanza, diseñado para cada educando y cada lugar. El valor de estos maestros, quienes han concluido el bachillerato y comenzarán sus estudios universitarios quedará inscrito en la historia de nuestro país. Ya que han sido diseñadores de un nuevo modelo pedagógico; poniendo en vigencia que los jóvenes son los encargados del futuro de la Revolución Cubana. (Ecured) Con el cierre del plan de estudio de Formación Emergente de Maestros Primarios en el 2009, en el curso 2010-2011 se reabrieron las escuelas pedagógicas para la formación de maestros primarios, educadores de preescolar y maestros de la Educación Especial. (Formación Pedagógica Formación del Personal Pedagógico, p. 1 y 2)

- ❖ La concepción de la formación de maestros primarios en esta etapa tuvo un carácter intensivo, de corto plazo y urgente, alcanzando un nivel más alto con el ingreso de egresados de 10mo grado, permitiendo en ellos el desarrollo de competencias profesionales y vinculando la práctica pedagógica después de un corto período de preparación teórico- práctica, pero luego de haber suplido las necesidades educacionales de esta etapa fue necesario implementar la clausura de este programa.

- ❖ La concepción curricular del plan de estudio en este programa permitía la preparación intensiva para el ejercicio de la profesión pedagógica, la continuidad y culminación de la formación como Bachilleres en Humanidades, la asimilación del modo de actuación profesional para el desempeño de la profesión en la escuela primaria, así como una mayor cultura general.
- ❖ **En esta etapa el tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad aún no era necesario.**

Cuarta etapa (2010-actualidad): Consolidación de la formación de maestros primarios de nivel medio superior.

A partir del curso escolar 2010-2011 surgen las escuelas pedagógicas, con el objetivo de formar integralmente, con nivel medio superior, los educadores que se necesitan, en correspondencia con las exigencias de la sociedad que se expresan en el perfil del egresado (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2016-2017, p. 4). Los maestros para la enseñanza primaria, reciben actualmente la formación inicial en estas escuelas pedagógicas. Existen 24 distribuidas en todas las provincias del país y adscritas al Ministerio de Educación (MINED). La creación de estas escuelas pedagógicas tiene sus antecedentes en las mejores experiencias desarrolladas durante la formación de maestros en etapas anteriores, desde la experiencia desarrollada por diferentes generaciones de educadores, hasta llegar a la más reciente, la formación emergente de maestros primarios. Esta alternativa ofreció la oportunidad de sistematizar, de manera más intencionada, la orientación y motivación por la carrera de educación desde edades más tempranas y propicias para desarrollar intereses motivacionales hacia la profesión.

Desde el nivel central, la Dirección de Formación del Personal Pedagógico es la encargada por el MINED de garantizar la eficiencia de estos centros, en la formación inicial y permanente de los educadores que para este nivel las provincias necesitan. Dicho propósito se concreta en el óptimo cumplimiento de los principales indicadores de eficiencia en los diferentes años académicos, sobre la base de la asignación de responsabilidades individuales para la orientación, seguimiento y control a estas

instituciones. Las escuelas pedagógicas cubanas funcionan como centros de carácter provincial y régimen interno, para cuyo ingreso se constituyeron requisitos adicionales que los aspirantes deben cumplir, entre los que sobresale la aprobación del 9no grado con un índice general mínimo de 80 puntos (Conesa, M. 2017, p. 9 y 10). La escuela cuenta con un comedor, laboratorios de computación, una biblioteca, un aula inteligente, dormitorios confortables, una enfermería, etc.

Las carreras constan de 4 años, divididos por semestres, con una semana aproximadamente de vacaciones entre cada uno. El primer semestre comienza a principios del mes de septiembre y culmina a mediados de febrero, dando lugar al segundo semestre que culmina entre los meses de junio y julio. Los estudiantes salen de pases cortos cada 15 o 25 días, teniendo pases más largos en los meses de diciembre y abril. En estos centros se admiten visitas de los familiares todos los domingos, teniendo las reuniones de padres un domingo al mes. El horario de vida inicia a las 6:00 a.m. con el de pie, hasta las 6:30 a.m. que empieza el desayuno hasta las 7:30 a.m., horario en que se le da inicio al matutino hasta las 7:55 a.m. que pasan a las aulas para la reflexión del acontecer nacional e internacional en 10 minutos, para luego dar comienzo a las clases con el primer turno a las 8:05 a.m. hasta las 10:30 a.m. que culmina el tercer turno para empezar el receso hasta las 11:00 a.m., dando lugar al cuarto turno hasta las 12:30 p.m. que culmina el quinto turno e inicia el horario de almuerzo hasta las 2:05 p.m. para dar apertura nuevamente a las clases hasta las 4:30 p.m. que concluye el octavo y último turno, constando entre cada turno de clase 5 minutos para el cambio de asignatura.

De 4:30 p.m. a 6:00 p.m. se desarrolla el horario de baño, para luego comenzar con la comida hasta las 7:30p.m. Ya a las 8:00 p.m. inicia la visualización del NTV y al recesar esta actividad se trasladan a las aulas para el desarrollo del auto estudio hasta las 10:00 p.m. que comienza el horario de sueño. Cada grupo de estudiantes debe realizar el autoservicio en el comedor en el día que se le asigne, así como el trabajo socialmente útil. En el centro se realizan actividades donde se fomenta el trabajo de formación vocacional y orientación profesional pedagógica, estas actividades son: el día del monitor; evento de FORUM; concursos de clases, lectura, ortografía, oratoria, etc.; encuentros de conocimientos; talleres de elaboración de medios de enseñanza y montaje de

exposiciones con los trabajos confeccionados y las sociedades científico-pedagógicas. (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2014, p. 68-72)

El plan de estudio de las escuelas pedagógicas es el documento oficial en el que se materializa el currículo. En él están incluidos el currículo general y las normativas esenciales para concretar el currículo escolar. Por tanto, revela una concepción curricular y del proceso de enseñanza aprendizaje, expresa una concepción teórica y metodológica del sistema de evaluación, y constituye una guía para la acción conjunta de la institución, los educadores, los estudiantes, la familia y otros agentes educativos de la comunidad involucrados en el proceso de formación. Refiere a todo aquel aprendizaje que ha sido planificado y dirigido por la institución educativa, tanto en grupos como de forma individual, fuera o dentro de la institución.

Además, debe dar respuesta a las necesidades de los centros educacionales para los cuales se forman estos maestros y ofrecer los conocimientos y habilidades necesarias para que puedan responder por el desarrollo integral de los educandos de la escuela primaria. (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2018, p. 59) La grada curricular que conforma el plan de estudio se articula en asignaturas de formación general que son las que proporcionan el nivel de Educación Media Superior y los saberes que contribuyen a una cultura pedagógica; formación pedagógica, las cuales ofrecen preparación pedagógica y psicológica general; asignaturas particulares de la especialidad, las cuales propician los contenidos necesarios para la dirección del proceso educativo y en particular, el de enseñanza-aprendizaje, así como para el desarrollo de las habilidades profesionales, en estas asignaturas se incorporarán resultados que se vayan obteniendo en la experiencia de aplicación del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

La grada curricular está compuesta además por los talleres profesionales, los cuales su concepción se realiza a partir de necesidades que plantea el contexto, la escuela pedagógica podrá añadir otros talleres a partir de un criterio de pertinencia; preparación para la Culminación de estudios, donde la Dirección de Formación de Personal Pedagógico determinará las bases para el ejercicio profesional de culminación de estudios; y el sistema de formación laboral, el cual se desarrolla en correspondencia con

las habilidades que deben alcanzar por años y constituye la columna vertebral del plan de estudio, además debe orientarse a la formación de cualidades y valores del estudiante, hacia la asimilación y consolidación de conocimientos y habilidades profesionales que propicien la solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión y al cumplimiento de forma responsable, de la disciplina laboral y las funciones que se desarrollan en una institución educativa.

En el primer año, la práctica de familiarización y las actividades prácticas que se realizan, se planifican como parte del fondo de tiempo, del contenido y las formas organizativas de las asignaturas, y pueden organizarse tanto en las aulas especializadas de la escuela pedagógica, como en escuelas o en otras instituciones educativas seleccionadas del territorio. En el segundo y tercer años se desarrolla la práctica sistemática, para la cual, en los planes de estudio se concibe un total de 144 horas en un semestre, a razón de 8 horas semanales, aunque cada escuela pedagógica puede organizarla con esa frecuencia, o bloquear las horas equivalentes a una semana o quincena, para organizarlas de forma concentrada dentro del semestre. En el cuarto año se concibe la práctica docente concentrada, la cual se realiza durante el segundo semestre en las instituciones educativas, preferentemente y siempre que sea posible, donde se prevé la ubicación laboral después de egresados. Los estudiantes objeto de estudio egresan de estos centros con nivel medio superior profesional como maestros de la Educación Primaria.

La formación media que en estos centros se recibe es completada cuando los egresados, ya en ejercicio laboral de su profesión, puedan matricular a las carreras pedagógicas universitarias de Licenciatura en Educación Primaria por la modalidad semipresencial. (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2014, p. 68-73) Se aspira a que en cada estudiante la evaluación verifique el cumplimiento de los objetivos y habilidades profesionales declarados para cada año académico, por lo que se conciben diferentes formas y tipos de evaluación: sistemática, parcial y final, que se integran en los talleres de valoración de las actividades de la práctica laboral en cada año académico y en el ejercicio de culminación de estudios (Dirección de Formación del Personal Pedagógico, 2018, p. 71). Algunas actividades de la escuela pedagógica que contribuyen a igual fin

son: los turnos de Reflexión y Debate, el tiempo dedicado al estudio de la vida y el pensamiento político de José Martí, los matutinos al inicio del día, la conmemoración de efemérides, la lectura de la prensa, el análisis del acontecer nacional e internacional en diez minutos al inicio de las actividades del primer turno, así como la visualización de las emisiones del NTV, mesas redondas y discursos de los principales dirigentes de la Revolución.

La escuela pedagógica desarrolla un sistemático trabajo con la familia de los estudiantes, la comunidad y el Consejo de Escuela, así como una estrecha relación con los organismos estatales, las organizaciones políticas, de masas, sociales y con las instituciones de la comunidad; en actividades que coadyuven al logro de sus objetivos. Un papel importante en el logro de una articulación más coherente entre todos estos factores lo tiene el Consejo de Escuela, quien con su labor ha de elevar a primer plano la responsabilidad de la familia y la comunidad en la formación integral de los estudiantes. (Conesa, M. 2017, p. 10 y 11) Desde el 2010 hasta la actualidad se ha ido incorporado el tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, mediante algunas de las asignaturas de formación pedagógica, como son: Fundamentos de Psicología, Fundamentos de Pedagogía Especial y Bases de la Atención Logopédica.

Estas asignaturas abordan muy poco los aspectos didácticos para el tratamiento a estos escolares, impidiendo dar solución a algunos de los problemas profesionales que se ponen de manifiesto en la escuela primaria actual, como es la atención a la diversidad de escolares, entre los que se encuentran escolares sordos y ciegos, para los cuáles la preparación que se realiza es muy carente, siendo necesaria la implementación de elementos para su atención educativa, ya que en estas asignaturas se reflejan solamente los aspectos teóricos de estas discapacidades, careciendo de los procedimientos didácticos y metodológicos para el tratamiento a estos escolares, imponiéndose la necesidad de incorporar al plan de estudio de esta especialidad la enseñanza de la lengua de señas y el sistema braille, lo cual constituye una de las principales urgencias para dar cumplimiento al encargo social y educativo que se deposita en estos maestros en formación una vez egresados.

En esta etapa se destacan como **regularidades** o **rasgos distintivos**:

- ❖ La concepción de la formación de maestros primarios en esta etapa ha adquirido un nivel aún más alto de desarrollo, sentando sus bases en las mejores experiencias desarrolladas durante la formación de maestros en etapas anteriores, concibiendo el ingreso de egresados de 9no grado para su formación por 4 años, fomentando de forma más intencionada el trabajo de formación vocacional y orientación profesional pedagógica y perfeccionándose constantemente en correspondencia con las exigencias educacionales de la sociedad.
- ❖ La concepción curricular del plan de estudio ha variado y se ha concebido de manera más desarrollada, permitiendo la adquisición del nivel medio superior y posibilitando un mayor alcance en el dominio de los contenidos orientados a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela primaria, aunque careciendo de algunos aspectos para la atención a la diversidad de escolares.
- ❖ En esta etapa fue necesario implementar el tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, debido a los cambios sustanciales que ha sufrido la educación actual, pero aún es insuficiente la implementación de los elementos didácticos para el tratamiento a estos escolares.

El estudio de las regularidades de cada una de las etapas permitió revelar las siguientes tendencias:

- ❖ La concepción de la formación de maestros primarios en estos centros ha transitado de un carácter estrechamente riguroso, estricto y sin planificación previa a una concepción más discreta, flexible y organizada; transitando por el ingreso de egresados de 6to grado, 10mo grado, hasta el 9no grado; de concebir su formación de 5 años hasta 4 años; de zonas rurales a zonas urbanas; de denominarse Escuelas Formadoras de Maestros Primarios a Escuelas Pedagógicas; pero careciendo de elementos potenciadores para el desarrollo de la educación primaria actual.

- ❖ La concepción curricular del plan de estudio ha transitado por la formación para el nivel medio, la preparación general que se corresponde con el nivel preuniversitario, hasta la formación para el nivel medio superior; de elevar el nivel cultural, básico, pedagógico, formativo y político de los maestros primarios en formación a un mayor alcance en su preparación política y en el dominio de los contenidos orientados a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela primaria; de la ausencia de la práctica docente a su oportuna implementación; pero careciendo de algunos aspectos para la atención a la diversidad de escolares.

- ❖ Debido a los cambios y transformaciones que ha sufrido la educación cubana actual fue necesario implementar el tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, pero siendo insuficiente los elementos didácticos para la atención a estos escolares.

CONCLUSIONES

La determinación de los antecedentes históricos del proceso de formación de maestros primarios de nivel medio superior ha permitido revelar el fundamento de la insuficiente atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad y la necesidad de un modelo didáctico que permita favorecer la preparación de estos maestros en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ❖ Cabezas, M. (10 de enero de 2008). Antecedentes y tendencias históricas en el proceso de formación del maestro primario en Cuba hasta la década de los 90 [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos66/formacion-maestro-cubano/formacion-maestro-cubano.shtml>.
- ❖ Cabezas, M. (8 de enero de 2009). Antecedentes y tendencias históricas en el proceso de formación del maestro primario en Cuba hasta la década de los 90 [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos66/formacion-maestro-cubano/formacion-maestro-cubano.shtml>.
- ❖ Conesa, M. y Enebral, R. (2017). Evolución histórica de la formación regular de maestros primarios de nivel medio superior en Cuba. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 7-11. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/08/formacion-maestros-cuba.html>
- ❖ Dirección de Formación del Personal Pedagógico. Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas. Volumen 1. Ministerio de Educación. La Habana, 2014.
- ❖ Dirección de Formación del Personal Pedagógico. Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas. Volumen 2. Ministerio de Educación. La Habana, 2016.
- ❖ Dirección de Formación del Personal Pedagógico. Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas. Volumen 3. Ministerio de Educación. La Habana, 2017.
- ❖ Conesa, M. y Enebral, R. (2017). Evolución histórica de la formación regular de maestros primarios de nivel medio superior en Cuba. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 7-11. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/08/formacion-maestros-cuba.html>

- ❖ Dirección de Formación del Personal Pedagógico. Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas. Volumen 1. Ministerio de Educación. La Habana, 2014.
- ❖ Dirección de Formación del Personal Pedagógico. Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas. Volumen 2. Ministerio de Educación. La Habana, 2016.
- ❖ Dirección de Formación del Personal Pedagógico. Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas. Volumen 3. Ministerio de Educación. La Habana, 2017.
- ❖ Ferrer, M. (Ed.). (2014) *Introducción a las especialidades de Educación Preescolar, Primaria y Especial*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- ❖ Ulloa, E., Matos, Z., y Guibert. I. (2003). La formación del maestro primario. Algunos antecedentes históricos en Cuba. *Revista Electrónica EduSol*, 3(7), 47-58.
- ❖ Rodríguez, M. y Basnueva I. (2014). La formación de maestros para la enseñanza primaria en Cuba y los programas literarios en sus planes de estudio. *Revista Electrónica EduSol*, 15(50), 74- 85.
- ❖ Ferrer, M., Roque, D. y Pérez, M. (2016). La formación del maestro de la educación infantil después del triunfo de la Revolución Cubana. *Varona Digital*, (62) p. 1.
- ❖ Ferrer, M. (Ed.). (2011). *Evaluar el impacto pedagógico profesional en los jóvenes maestros: un reto para la pedagogía cubana*. La Habana, Cuba: Educación Cubana.

15.

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN LOS EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Lic. Delisel Hernández Arrondo. dely31@nauta.cu.

Dr.C Xiomara Rodríguez Fleitas. Xiomararodriguez471@gmail.com.

Lic. Heidy Abad Hernández. heidyah@ucpejv.edu.cu.

UCPEJV. Cuba.

RESUMEN

La escuela cubana actual se enfrenta a retos fundamentales para dirigir un proceso docente educativo capaz de responder adecuadamente a la diversidad, con énfasis en educandos con discapacidad visual, donde se tengan en cuenta adaptaciones curriculares que contribuyan al desarrollo de su continuidad de estudio y su acceso a la cultura universal, de ahí la necesidad que en las instituciones educativas se utilicen medios y procedimientos que contribuyan a la adquisición de los conocimientos básicos para su formación profesional. Esta investigación tiene un impacto social debido a la incorporación de los educandos con discapacidad visual a las diferentes instituciones educativas y los recursos que necesitan teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje.

Palabras claves: discapacidad visual, currículo, adaptaciones curriculares

SUMMARY

The current Cuban school faces fundamental challenges to direct an educational process able to respond appropriately to the diversity, with emphasis in educandos with visual disability where they are kept in mind curricular adaptations that they contribute to the development of the study continuity and their access to the universal culture, of there the necessity that in the educational institutions means and procedures are used that you/they contribute to the acquisition of the basic knowledge for their professional formation. This investigation has a social impact due to the incorporation of the educandos with visual disability to the different educational institutions and the resources that you/they need keeping in mind the learning styles.

Key words: visual disability, curriculum, curricular adaptations

INTRODUCCIÓN

La educación de las personas ciegas es un fenómeno social e históricamente condicionado que tiene una connotación significativa en la formación de la personalidad, en la cual desempeña un papel fundamental la actividad correctiva compensatoria y la rehabilitación. En el currículo debe brindarse especial atención a disciplinas que permiten la integración socio- escolar de estos educandos, entre ellas, la Escritura plana, la Estenografía braille y la Orientación y movilidad, que se concreta en las adaptaciones curriculares que se realizan a los planes de estudio de los diferentes niveles educativos por los que transita las personas con discapacidad visual.

El carácter profundamente transformador de la revolución cubana y su alcance para la educación de los educandos ciegos y de baja visión lo constituye la promulgación del Código de la Familia y del Código de la Niñez y la Juventud lo que posibilitó el máximo desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes cubanos.

Son diversas las investigaciones que se han desarrollado sobre la educación y enseñanza de educandos con discapacidad visual los que han contribuido al perfeccionamiento del proceso pedagógico y a la cientificidad de la intervención educativa individualizada. Acerca del proceso de diagnóstico, específicamente en cuanto a la adaptación de test estandarizados (Raven) y la evaluación de las estructuras del conocimiento, investigaron autores como Mompié, H. (1999) y Hernández, C. (2003); sobre la orientación y movilidad, con actividades para su desarrollo desde la edad preescolar, Oquendo, M. (2003) acerca del desarrollo del esquema corporal, Fernández I. (2002) y de la psicomotricidad, Hernández, R. (2000), acerca de otras cualidades lectoras en los niños ciegos, por Santaballa, A. (1998), y sobre las dificultades lectoras más frecuentes y las premisas básicas para el proceso lector, se registran investigaciones realizadas por Martín, D. (1996) (2005) .

Esta investigación tiene como objetivo profundizar en las adaptaciones curriculares para educandos con discapacidad visual.

Esta investigación es actual en tanto responde a una problemática de la educación cubana actual como parte de una educación inclusiva que necesita de adaptaciones curriculares que contribuyan al desarrollo de la continuidad de estudios de los educandos que presentan discapacidad visual.

DESARROLLO

1.1 Algunas consideraciones sobre la discapacidad visual

La persona con discapacidad visual es aquella que tiene una afectación severa en el órgano visual, su agudeza visual oscila entre 0 y 0,3, con un campo visual menor a 20°. En estos criterios se tiene en cuenta la visión central en el mejor ojo con su correspondiente corrección óptica y que ésta no mejore con tratamiento quirúrgico. Por lo tanto, necesitan una educación especializada donde se le brinden todas las ayudas y se garantice la igualdad de oportunidades.

La definición permite esclarecer qué elementos se tienen en cuenta para la clasificación de la discapacidad: agudeza, campo y capacidad visuales, los que nos permiten una mejor comprensión de la discapacidad, incluyendo también términos como percepción y eficiencia visuales.

Los educandos con discapacidad visual son aquellos niños que presentan ceguera o baja visión. Los niños con una pérdida total de las funciones visuales, o ausencia de la percepción de luz (ceguera) (Ríos, 2002) están en todas las condiciones para lograr, mediante un proceso de reestructuración del sistema funcional sensitivo, acceso al aprendizaje del mundo de los objetos, fenómenos y procesos que le rodean a través de la interacción social, que propiciará la presencia de procesos correctivos – compensatorios (Vigotsky, 1989)

Los educandos con baja visión se caracterizan por una disminución severa de las funciones visuales (Ríos, 2002), las que según Barraga (1983) se pueden distinguir en ópticas y perceptivas. La visión la utilizan con dificultades, y requieren de una interacción social e instrumental que le de acceso al aprendizaje del mundo circundante, los que posibilitarán la adquisición de la experiencia humana de objetos y fenómenos, las cuales llegan incompletas y distorsionadas de la realidad (Litvak, 1990)

Existen variados factores que conducen a la aparición de una discapacidad visual, los que pueden tener carácter genético, congénito o adquirido. Entre los factores genéticos suelen tener lugar los conocidos síndromes de Marfan y de Usher, que poseen entre sus síntomas graves dificultades visuales.

Los de carácter congénito son los factores prenatales como la virosis materna durante el primer trimestre del embarazo o traumatismos de la madre durante este período, y los adquiridos son factores perinatales como la prematuridad, y factores postnatales como las enfermedades infecciosas y traumatismos.

La discapacidad visual es primeramente diagnosticada por el personal médico (oftalmólogo), pues es el especialista capacitado para determinar los parámetros clínicos que se precisan en la clasificación, además, es el indicado para informar hasta dónde puede ser utilizada la visión del niño. Estos parámetros clínicos incluyen: el funcionamiento visual, la estereopsia o facultad para percibir objetos en tercera dimensión, la visión cromática, el campo y la agudeza visuales.

En estrecho vínculo el Ministerio de Educación y el de Salud Pública, se han creado centros educativos que atienden de forma transitoria a niños que padecen de estrabismo y ambliopía desde etapas tempranas hasta los 7 u 8 años, pues constituye el período del desarrollo visual propicio para corregir y eliminar esta dificultad funcional y facilitar el desarrollo visual requerido.

Si la discapacidad visual es muy severa desde edades tempranas, en el período de adquisición del lenguaje pueden presentarse errores de pronunciación por dificultades en la articulación de algunos sonidos debido a la no visualización correcta de los órganos articulatorios. En el período de la formación de conceptos pueden aparecer dificultades entre la palabra y su contenido semántico, lo que es denominado por algunos autores como verbalismo.

A su vez, la utilización de los analizadores conservados, el empleo por parte de docentes y demás personas de un lenguaje claro y variado, el desarrollo del vocabulario a través del empleo de todas las posibilidades de comunicación como los libros, la televisión, la computación y otros medios, constituyen vías oportunas para el desarrollo exitoso de este

proceso de la comunicación verbal, elementos que deben considerar en las adaptaciones curriculares que se realizan desde el currículo.

1.2 Particularidades del currículo en educandos con discapacidad visual

La palabra currículo procede del latín y significa en su acepción más restringida; contenidos o materias a transmitir en el proceso educativo. En su acepción más amplia comprende no solo el conocimiento, sino que incluye también los métodos mediante los cuales ese conocimiento se trasmite y se evalúa Romeo, A. (1996).

El currículo se identifica como el proyecto que, en forma sistemática, integra determinados enfoques, conceptos y experiencia educativa que se enmarca en ciertas teorías y posiciones didácticas: que se contextualizan en respuestas a condiciones, problemas, necesidades e intereses específicos, de los actores del proceso y la sociedad.

Son diversos los autores que han abordado la temática de currículo tanto en el contexto foráneo como nacional, los cuales expresan diferentes criterios:

González O. (1994) refiere que el currículo constituye un “proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas

de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado”

Según Addine F. (1995) el currículo es un “proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar...”

Álvarez de Saja, R. (1995) considera que el currículo es un proyecto global producto de la intervención sobre todo de docentes y alumnos, cuyo carácter procesal posee una dinámica que comprende el diagnóstico del contexto, el diseño del proyecto, la aplicación, desarrollo y evaluación para su reciclaje permanente.

Álvarez, R. (1995) refiere que el currículo es un proyecto educativo global, que tiene un modelo conceptual y una estructura cuya esencia es la enseñanza – aprendizaje, que tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto de relaciones interdependientes con el contexto histórico social con la ciencia y los alumnos, adaptándose al desarrollo social, a las necesidades del alumno y a los programas de las ciencias.

Addine, F. (1995) considera que el currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira formar.

Ruiz A, (2003) considera que es un “proceso integrado que abarca, todo el sistema de influencia educativa establecida de forma institucionalizada que recibe el alumno durante el desarrollo del proceso educativo, dirigida intencionalmente a la formación de la personalidad de las nuevas generaciones, tanto si se estuviera tratando de todo un sistema nacional educativo, como si lo que se tratara fuera solo un subsistema, ciclo, nivel, o una institución determinada escuela primaria, escuela media, escuela superior”.

El currículo tiene en cuentas aspectos básicos como la fuente que incluye los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, la naturaleza que permite su flexibilidad, los principios que se basan en la concepción del paradigma socio-histórico- cultural y los componentes didácticos que están representados por los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, educando y docente, elementos que se deben considerar desde la adaptaciones curriculares para brindarle una atención diferenciada a las personas con discapacidad de forma tal que se le brinden las herramientas necesarias para el acceso al currículo y a la continuidad de estudios.

La adaptación curricular se considera una estrategia de planificación y actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada educando, fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el educando debe aprender, cómo y cuándo es la mejor forma de organizar la enseñanza. (Madrid 1999)

Los educandos con discapacidad visual, en dependencia del nivel escolar en que se encuentren, deben recibir todos los elementos del currículo general, donde no varíen los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación, aunque es preciso valorar la necesidad de incluir determinados elementos organizativos para dar respuesta a las regularidades del desarrollo de estos educandos y a sus particularidades individuales, aunque se debe tener en cuenta algunos aspectos organizativos del currículo, los cuales se muestran a continuación: No todos los educandos con discapacidad visual utilizan el mismo tipo de lectura. Esto debe ser determinado por el colectivo médico-pedagógico que atiende al menor. Unos leen en tinta y otros en Braille.

Los educandos que presentan lectoescritura en tinta son aquellos que tienen una capacidad visual desarrollada para asimilar las técnicas de lectura y escritura en tinta, con o sin ampliación de los textos.

La lectoescritura Braille es la escritura basada en el sistema de puntos a relieve creado por Louis Braille (1809- 1852), alumno y más tarde profesor del Instituto de Ciegos de París, fundado por Valentín Haüy.

Esto determina que se reajusten temáticas del currículo general para garantizar el desarrollo de este tipo de percepción (pre – escritura y pre- escritura en Braille) con la utilización de medios como la regleta y la máquina Braille, así como los otros materiales específicos.

En el currículo debe brindarse especial atención a disciplinas que permiten la integración socio- escolar de estos educandos, entre ellas, la Escritura plana, la Estenografía braille y la Orientación y movilidad.

La Escritura plana, es una de las asignaturas que contribuye a facilitar la comunicación entre ciegos y videntes, a través de la escritura de las letras en tinta, los rasgos son bastante parecidos a la escritura habitual de los demás educandos, aquellos que tienen discapacidad visual forman estas letras apoyándose en los puntos del sistema Braille, su aprendizaje permite que las personas ciegas puedan utilizar sus firmas, así como la escritura de textos cortos.

La asignatura Estenografía Braille forma parte del currículo y la reciben los educandos a partir del segundo ciclo de la educación primaria, con el objetivo de utilizar signografías en la escritura de textos largos, como vía de preparación para la asimilación de contenidos más complejos.

La Computación es una disciplina que reciben todos los educandos con discapacidad visual. En el trabajo con los niños ciegos se han utilizado los programas JAWS y DUXBURY lo que les permite procesar un texto e imprimirlo. La asignatura abarca diferentes grados y ciclos, teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos según el nivel.

En el primer ciclo se brindan conocimientos elementales sobre las características de la computadora, su uso e importancia en la vida laboral y social, además los educandos aprenden a interactuar con el “ratón” y el teclado a medida que ejercitan los conocimientos adquiridos, se familiarizan con algunos softwares educativos donde desempeña un papel fundamental el docente, tanto en la motivación como en la orientación de tareas específicas que requieran la utilización del medio. En esta disciplina es notable la diferenciación de actividades con un carácter eminentemente correctivo- desarrollador.

En el segundo ciclo se comienza con la familiarización del sistema operativo Windows, el uso del teclado, el trabajo específico con los softwares educativos y las enciclopedias, donde es importante la utilización del programa JAWS para los ciegos.

En el nivel secundario de enseñanza el objetivo básico es el inicio de la formación en la informática básica que sirve de base a los estudios superiores. Se trabaja con el Microsoft Word, el Power Point, la Web, el trabajo con red, el sistema operativo y se continúa con la utilización de los softwares educativos y las enciclopedias.

La asignatura especial Orientación y movilidad dirigida a todos los educandos con pérdidas visuales graves, incluye, desde el conocimiento del propio cuerpo de niño, hasta el desarrollo de habilidades para moverse dentro y fuera de la institución educativa, el uso de puntos de referencias, y la posibilidad de trasladarse con ayuda y de forma independiente en diferentes actividades sociales.

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje el docente debe tener en cuenta los medios que faciliten el aprendizaje de los educandos con discapacidad visual y los coloquen en igualdad de condiciones y posibilidades para acceder a la información del mundo que les rodea, entre los que se destacan los relacionados al aprendizaje de la lectura y la escritura, necesarios tanto para ciegos como para débiles visuales, como la regleta, el punzón y la máquina de escribir Braille, las láminas a relieve elaboradas y obtenidas por el "Termoform", el ábaco, las calculadoras, las hojas para escribir en braille y el papel especial para trabajar la geometría en la asignatura Matemática.

Además, también se emplean las libretas especialmente pautadas, los lápices de creyón grueso, los pupitres inclinados, los medios ópticos de ampliación, la iluminación y el contraste.

Los libros de texto adaptados deben ser iguales a los libros en tinta, su transcripción se debe hacer literal, son gruesos y de mayor tamaño, por las características de las hojas y del sistema braille, lo que puede afectar su manipulación. Una página escrita en tinta puede ocupar varias páginas en braille.

Se considera importante que durante el proceso de adaptación curricular el docente tenga en cuenta recomendaciones metodológicas que pueda implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales se muestran a continuación:

- Las clases y sus explicaciones no tienen por qué ser diferentes al resto de las clases. Debe utilizarse un lenguaje claro, una voz dulce, modulada, describiendo detalladamente y buscando, siempre que sea posible, los objetos naturales o su representación más exacta al introducir algún concepto.
- No se deben evitar frases como observar, mirar, ver, pues los educandos utilizarán sus vías para cumplir estas acciones. El docente sí debe evitar la utilización de frases como allí, aquí, ahí... y sustituirlas por otras que verdaderamente orienten a los educandos invidentes, como, por ejemplo: a la derecha, a la izquierda, arriba, debajo.
- Para la descripción de un objeto se han de cumplir pasos, que contribuirán a su correcta percepción por los educandos, tales como: palpar con ambas manos el objeto en su integridad, de arriba abajo y de izquierda a derecha y describir por partes, y de ellas las generales y las particulares.

CONCLUSIONES

La sistematización realizada posibilita destacar la importancia de las adaptaciones curriculares en los educandos con discapacidad visual pues contribuye a la adquisición de los contenidos y con ello el desarrollo de la continuidad de estudios y el acceso a la cultura universal.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine Fernández, F. ET. AL. (1998). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Material impreso. IPLAC. La Habana.
2. Addine, F. (2004). Didáctica. Teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba.
3. Álvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. *Editorial Félix Varela*. La Habana.
4. Álvarez de Zayas, C. (2001). *El diseño curricular: Ed. Pueblo y Educación*, La Habana. Cuba.
5. Angulo, J. F. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo: Ed. Aljibe*, Málaga, España.
6. Hernández, C. (2003). Una concepción teórico – metodológica para el diagnóstico del aprendizaje de los conceptos en niños con discapacidad visual. Tesis de doctorado. La Habana. Cuba.
7. Martín, E. (1989) “Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria”, en Las adaptaciones curriculares y la formación de profesores. Serie Documentos, no. 17.
8. Ruiz A., A. (2003). Teoría y práctica curricular: *Ed. Pueblo y Educación*, La Habana. Cuba.

LA FORMACIÓN ESTÉTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS LITERARIO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA ESPAÑOL LITERATURA.

1. Dr. C. Mariela María Martínez Roselló.
2. Ms. C. Felicia de la Concepción Rosales Piña.
3. Dr. C Ana del Carmen Durán Casteñeira

RESUMEN

El estudio titulado “La formación estética a través del análisis literario en los estudiantes de la carrera Español Literatura, reflexiona sobre las potencialidades educativas de la obra martiana a través de sus concepciones estéticas e ideológicas. En su estudio considera los fundamentos didácticos del modelo de estudios comparados en el análisis literario, diseñado por los autores.

En virtud de las ideas anteriores se han seleccionado dos poemas que forman parte de la colección poética “Versos Sencillos” del citado autor; a través de ellos se ofrecen consideraciones relacionadas con la visión de lo bello, de lo estético en la lírica de José Martí, de modo que su quehacer literario se torna expresión de valores éticos y estéticos de su quehacer literario.

Palabras claves del estudio: formación estética, ética, estudios comparados.

AUTHORS:

- 1. Ms. C. Felicia de la Concepción Rosales Piña.**
- 2. Dr. C. Mariela María Martínez Roselló.**
- 3. Dr. C José Emilio Hernández Sánchez.**

ABSTRACT: The survey The esthetical formation, reflects the educational and ethics possibilities of the José Martí's work across his esthetics and ideological conceptions, which permits the formation and consolidation of the education and the esthetic sensibilities. Two poems were selected from the "Versos Sencillos". This studio offers considerations related with the vision of the beauty and esthetic in the José Martí's lyric. His literary work becomes expression of these moral values.

Key words: educational: esthetical formation, ethics, studios comparators.

INTRODUCCIÓN

Los estudios literarios se proyectan como vías de análisis para la formación y consolidación de la educación literaria. El carácter multifuncional, exponente de una gran diversidad de valores, permite que su estudio se desarrolle a través de diferentes miradas. Una de ellas lo constituye la formación de valores estéticos, evidenciados en el análisis de los recursos y técnicas del lenguaje; en el reconocimiento mismo de la creación literaria, al tener en cuenta diferentes géneros, estilos artísticos y literarios, asimismo aspectos consustanciales al propio fenómeno de la estética como son sus categorías de análisis desde esta perspectiva. De modo que lo literario se aprende, se

entiende y disfruta, a la vez que se potencia el gusto estético y artístico bajo la percepción, la apreciación de la belleza artística y sus valores.

La estética marxista asume una ideología sustentada en sus estudios teóricos por una concepción dialéctico-materialista e histórico-materialista del mundo, de ahí su carácter dialéctico materialista para explicar sus presupuestos estéticos, quienes le permiten estudiar las leyes generales de la apropiación estética del mundo por el hombre. De modo que el texto literario se torna exponente de una de las categorías estéticas, de forma general, que es lo bello aunque en el quehacer literario tienen lugar otras expresiones de lo estético como las parejas concernientes a lo sublime y lo grotesco, lo bajo y lo alto, lo trágico y lo cómico, y a su vez la contrapartida de lo bello: lo feo.

La literatura se encuentra en relación con la base socioeconómica que la determina y con otras formas de la conciencia social, como la cultura, la ideología, la política. Así la cultura artística es la rama de la cultura que abarca toda la vida artística de la sociedad, incluye los procesos de creación, conservación, divulgación, percepción, estudio y valoración de las obras de arte. En ella están las llamadas bellas artes: pintura, escultura, música. También la danza, el teatro, el cine y también la literatura o las bellas letras, quien juega un papel especial y singular dentro del resto, especialmente por el medio a través del cual elabora su discurso artístico y establece la comunicación: el lenguaje, razón que le ha permitido definirla como el arte de la palabra y cuando se consideran las relaciones de las ramas de la creación artística se manifiesta a través de la expresión el arte y la literatura.

La crítica especializada precisa que la producción artística crea no solo obras de artes, sino también un público que posee determinados gustos, exigencias y necesidades. Precisamente hacia esa dirección debe trabajar el profesor de Literatura a través de la educación artística, que está dirigida a la formación de la actitud del hombre hacia el arte y se realiza a través de tres cuestiones esenciales: el amor por el arte, la necesidad interna de contactar con él y el desarrollo de la comprensión del sentido del arte, de su valor específico y de su lenguaje figurativo.

Las ideas antes expresadas permiten reconocer el valor cultural intrínseco a la literatura al ser ella misma parte de la cultura, y además el papel que juega dentro de la formación, del desarrollo cultural de los estudiantes, quienes deben acercarse al fenómeno literario como portador de los valores culturales de un pueblo, nación desde sus tradiciones literarias, lo social e histórico, modos de pensar, de sentir, de actuar de tal manera que se torne exponente de un saber acumulado del cual es portador, y a la vez exponente de un hecho cultural.

La obra literaria de José Martí se constituye en una expresión de carácter estético y cultural, a través de ella se puede lograr la consolidación de la educación estética de los estudiantes. Su obra poética se vuelve exponente de su mirada aguda, conocedora de las artes, de las letras, de la actividad creadora del hombre en relación con la concepción y definición de su poética, en varias ocasiones definida desde el propio verso. Aspecto que no escapa de sus colecciones poéticas como fundamento particular que caracteriza su estilo y su quehacer literario.

Son sus “Versos Sencillos” expresivos de los más diversos sentidos y significados de los que no escapa la intención estética y cultural, no solo por la verdad absoluta de sus valores artísticos y literarios, sino por el material temático con el cual conformó algunos de sus poemas. Esta colección poética se caracteriza, de manera general, por la sinceridad y el tono autobiográfico, trata sobre disímiles asuntos de su experiencia vital, lo que le permite abundar en diversos sentimientos como el amor (recuérdese “La niña de Guatemala”), y en los que se percibe una exaltación de la vida y su posición frente a diversos fenómenos ya sean culturales, pictóricos, de orden periodístico, que incluyen noticias y crónicas.

De igual manera se observa en la mayoría de los textos recogidos en la colección, un fuerte acento de cubanía, pero a su vez de universalidad, que se advierte en el propio reconocimiento de su identidad nacional, asimismo su posición como ser humano de este mundo. Los planos expresivos que escoge indican una fusión de elementos extraídos del Siglo de Oro Español y de la propia literatura cubana y latinoamericana. De ahí que seleccione acertadamente recursos como la antítesis y las imágenes poéticas para conformar el universo de lo poético.

DESARROLLO.

El presente estudio detiene su mirada en los poemas XXI y XXXI de la colección “Versos Sencillos”, para desde su análisis expresar algunas consideraciones en torno a la incidencia de la obra martiana en la consolidación de la educación estética a través de un estudio comparado, esencialmente desde el plano ideotemático.

Desde el punto de vista formal estos poemas son estróficos: el primero se conforma por cinco estrofas, compuestas por cuatro versos de ocho sílabas métricas, son versos

octosílabos, de arte menor que presentan rima consonante y se corresponde con el molde estrófico de la redondilla, mientras que el segundo poema cumple con los rasgos formales ya descritos, pero se conforma por cuatro estrofas que se corresponden con el molde estrófico de la cuarteta.

El poema XXI se torna exponente de la relación que se establece entre la literatura y otras artes o expresiones artísticas, en este caso particular con las artes plásticas, aspecto que permite reconocer y aseverar el carácter plástico de la literatura y de las intervenciones entre la lírica y la plástica.

De manera muy peculiar hace uso de la ékfrasis, fenómeno entendido como la imitación o reproducción de las imágenes visuales construidas en determinadas obras pictóricas por el quehacer poético o literario. A partir de la representación verbal de la imagen literaria, se transmite al lector la imagen visual de la manera más cercana del ojo físico. De modo que se torna en un ejercicio de interpretación semiótica y lingüística de carácter intertextual al confluir en ella la escritura, la imagen plástica y la imaginación poética. (Montaño Calcines, 2006)

El poema XXI de “Versos Sencillos” establece un juego temporal entre el presente del sujeto lírico y el ayer del objeto lírico al cual hace referencia, todo a través de un motivo asociado demarcador de este proceso temporal que solo después de haberse comprendido el poema alcanza todo su significado. Este motivo es **ayer**. De este modo se instaura en el discurso literario un sistema de motivos asociados que referencian la imagen de una mujer que ha cautivado al sujeto lírico. El tono narrativo que asume el sujeto lírico parece indicar que, en un salón donde se realiza una exposición de la

plástica, se he encontrado con una espléndida mujer que lo ha cautivado: *Ayer la vi en el salón / De los pintores, y ayer/ Detrás de aquella mujer/ Se me saltó el corazón.*

Sin embargo, cuando la composición poética avanza, con la descripción del objeto lírico, puede apreciarse un sistema de motivos asociados que permiten la permutación o cambio de las ideas asumidas en la primera estrofa. Entran en relación semánticas los motivos **lienzo, salón, pintores**. A partir de ellos la dimensión semántica del texto crece y las relaciones de significados se transforman para dar paso a la descripción de una obra de la plástica.

La imagen visual que la conforma no es exponente solo de una mujer, sino que se estructura con otros sujetos o personajes: *dormido/ Al pie, el esposo rendido:/ Al seno el niño desnudo*. La esencia de lo humano martiano comienza a expresarse a través de esa admiración, manifiesta en el sujeto lírico, pues la mujer que lo ha deslumbrado no es una beldad, sino que es una esposa y madre. Su caracterización se enriquece con los epítetos que definen las esencias del esposo y del niño, por extensión de la familia que conforman: una familia pobre, miserable, sin sustento.

También el escenario descrito avala la imagen de orfandad, pobreza, miseria que rodea a la familia y el centro de la composición, conformado por este triángulo de personajes, se ve rodeado por un paraje solitario, un cielo oscuro, triste; el suelo con restos de comida vieja, con briznas de paja, árido, seco, sin vida: *Ni una viola, ni una espiga*. Como cierre semántico de estos significados están los versos *Le cuelga el manto a los lados/ Lo mismo que una mortaja*. El personaje central, quien ha cautivado al sujeto lírico, es una mujer que se parece a la muerte, en este sentido opera la metáfora, de modo que no

debe ser esa beldad que el lector pudo imaginar en la primera estrofa; sin embargo, tiene la propiedad de atraer a su alrededor al resto de los personajes tal es la fuerza que se desprende de ella. Y es a quien el sujeto lírico nombra, en la última estrofa, como *la hermosa mujer/ Que me robó el corazón*. El epíteto caracteriza la esencia del concepto de belleza martiano, es el alter ego hablando a través de la voz lírica, quien muestra lo bello entendido y apreciado desde el amor, la unidad familiar en medio de la pobreza, de la desesperanza, de la desgracia y de las carencias materiales. Bien pudo querer José Martí en su vida esta expresión de la belleza femenina.

El poema XXXI de la colección “Versos Sencillos” establece relaciones semánticas dentro del propio discurso poético que caracteriza al poemario en sí. La dimensión de lo semántico se expresa en las intervenciones ideotemáticas presentes entre estos poemas, lo cual condiciona la relación intertextual entre ellos.

De nuevo selecciona el sujeto lírico, para sus reflexiones, el hecho estético de la plástica, de nuevo viene a mostrar su autor la relación con la literatura. Así insta un discurso con referentes semánticos exponentes de ello, con los motivos asociados **modelo**, **pintor**, **pintura**. El objeto lírico no es desconocido en esta ocasión, pues es su hijo. De ahí que la subjetividad sobre las relaciones familiares se agudice y se torne impositivo ante la posibilidad de que su hijo se convierta en el modelo de un pintor, que bajo el sentido connotado del lenguaje literario alcanza otros matices, sentidos y significados. Pudiera pensarse en la vida fácil, inútil, sin sentido, en un dandi acomodado al lujo y al confort. La voz lírica intenta anular esta imagen con la expresión **hijo viril**, epíteto que se semantiza con los sentidos y significados con los que el discurso literario quiere ofrecer, al lector, estos se muestran en una oposición semántica con la imagen del modelo para

un pintor. A la vez no se desconoce la ternura de esa voz, que puede referir la del padre, por la ternura, los sentimientos filiales manifiestos en los motivos **amo, bendigo, me besas.**

La voz lírica se torna en voz martiana, recuérdese el carácter autobiográfico de la colección poética a la cual pertenecen los poemas objeto de estudio en estas reflexiones, cuando expresa su inconformidad ante la idea de que la grandeza del hijo descansa por su presencia en una pintura. La metáfora consolida la idea y la particulariza en el acto de valor que constituye *la ceja oscura, Cara a cara al enemigo.*

La confrontación temática entre lo bello y lo feo, entiéndase pintura versus combate, encuentra su unidad en el hijo a quien el sujeto lírico encuentra hermoso desde sus atributos físicos: *Es rubio, es fuerte, es garzón;* asociados a otros de índole moral: *De nobleza natural.* Pero estos se polarizan en el texto, porque la belleza que desea ver realizada, expresada, manifiesta está en los valores morales que harán del hijo natal un hijo de la patria, del pabellón. Es esta la verdadera belleza, no aquella que permite seleccionarlo como un modelo para representar a un dios en una pintura. Así se constituyen en contrarios para el sujeto lírico quien lo prefiere muerto a verlo vil.

Con la idea anterior cierra el poema su dimensión semántica con el deseo expreso que se constituye en una figura literaria: la optación; a través de ella expresa el sujeto lírico su vehemente deseo, lo cual le da una mayor emoción, un mayor énfasis al sentido del texto en el que no se ha querido usar la palabra traición, esta ha quedado aludida con la reticencia, tan grande es el dolor y el disgusto que provoca esta acción en el padre.

Para desplegar el análisis realizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literatura se concibe un modelo didáctico que toma como punto de partida la definición *de tratamiento a los estudios comparados en el proceso de enseñanza- aprendizaje* del análisis literario, el cual no ha sido abordado desde esta perspectiva. Así se define como un proceso multideterminado que atraviesa toda la dinámica de la lectura y su análisis y tiene como soporte conceptual la transversalización de los estudios comparados, al desplegarse e integrarse en tres ejes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis literario:

- el eje hermenéutico-objetival, que marca la naturaleza y objetivos del proceso comprensivo textual como componentes didácticos dinamizadores que imprimen determinada direccionalidad al análisis comparativo;
- el eje lógico-textual, que marca la dinámica comparativa que asumen el sistema de conocimientos empíricos, conceptuales y procedimentales dentro de la enseñanza-aprendizaje análisis literario en relación con el eje hermenéutico y
- el eje cognitivo-instrumental, que marca las vías y habilidades comparativas que se van desplegando en el proceso analítico.

El alcance del desarrollo de las habilidades del análisis literario a partir del tratamiento a los estudios comparados depende, en buena medida, de las capacidades lectoras, cognitivas y creadoras del profesor y del estudiante. Se requiere, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis literario en la disciplina Estudios Literarios, un cambio de concepción en la sistematización del componente análisis literario, el que suele atender al estudio histórico social, centrado en el reflejo de los elementos éticos, morales, psicológicos, ideológicos y estéticos, pero sin la debida integración con las categorías literarias en correspondencia con los géneros literarios y su valoración a partir de los

puntos de encuentro y desencuentro que se producen y se evidencian en el quehacer literario.

El modelo que se aporta enriquece los presupuestos de la Didáctica de la Literatura, con énfasis en el análisis literario a partir del tratamiento a los estudios comparados. Así, permite el desarrollo de las habilidades lectoras, de comunicación, interpretación y de apreciación del texto literario. Se estructura en tres sistemas: *Estructuración previo-comparativa del análisis literario*, *Comparación explicativo-textual* y *Dialogización comparativo-experiencial*. El sistema *Estructuración previo-comparativa del análisis literario* es entendido como el proceso de asunción de los conceptos básicos del análisis literario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye el componente de mayor jerarquía, que garantiza desde las exigencias del texto una recepción significativa conceptual. Permite expresar el sistema de conocimientos, los valores, las habilidades de lectura y la caracterización del texto literario que realiza el estudiante- lector de los mensajes construidos en el texto.

El sistema *Estructuración previo-comparativa del análisis literario* se estructura a su vez en tres subsistemas, *comprensión de base*, *perspectiva lógico-conceptual* y *organización receptivo-comparativa*. Mientras que el sistema *Comparación explicativo-textual* revela la dinámica que presenta el tratamiento a los estudios comparados en los procesos de explicación o develamiento científico de la significación textual. Se estructura en tres subsistemas: la explicación textual, la multitextualización comparativa y la resignificación analítico-comparativa. Entre él y sus subsistemas se evidencian relaciones sistémicas con el primer sistema, porque complementan los elementos de la comprensión, la

perspectiva, la organización del análisis literario y su papel en la comparabilidad de los elementos textuales sujetos al tratamiento comparativo.

El sistema *Dialogización comparativo-experiencial* dimana de las relaciones establecidas a través del diálogo entre el texto-el autor y el estudiante-lector a través de la lectura y del análisis literario, concibe la realización de una lectura activa, de cooperación entre el estudiante-lector y el texto, con una proyección reflexiva, creativa, que lo convierte en un lector activo. Se conforma por los subsistemas: *comprensión intelectual, comparación contextual y referenciación comparativo-vivencial*, que permiten la reconstrucción y ordenamiento del componente análisis literario a partir de la producción de conocimientos desde la lectura, interpretación y la apreciación, la recepción comparativa del contexto y la proyección vivencial a partir de la experiencia individual y emocional.

De ahí la necesidad de ofrecer las acciones para desarrollar la enseñanza de los estudios comparados. En el presente estudio se propone la siguiente secuencia de acciones, a partir de las direcciones de análisis literario concebidas para el modelo didáctico elaborado. Particularmente, desde variantes que comprenden:

- 1. Comparar la obra literaria en relación con sus características histórico-sociales y culturales desde el texto-el contexto y el extratexto; asimismo desde el género literario en sí en relación con lo temático- ideológico y con obras artísticas de otros códigos y estilos artísticos.**
- 2. Comparar la obra literaria a partir de sus códigos estéticos desde lo analógico y desde lo diferente.**
- 3. Determinar los rasgos comunes o compartidos y los distintivos en cada uno de los análisis de comparación.**

4. Elaborar juicios valorativos emanados del ejercicio del análisis realizado a través de los estudios comparados en relación con las obras artísticas analizadas.

Con la instrumentación de estas variantes el profesor de Literatura puede elaborar un sistema de actividades docentes para el análisis literario de obras representativas de los diferentes géneros literarios, de diferentes movimientos literarios y estilos en relación con el autor y su obra, asimismo con otros textos artísticos de diferente naturaleza artística y códigos.

Es necesario ofrecer algunas orientaciones, dirigidas al profesor, en función del trabajo metodológico y didáctico que debe realizar para poder enfrentar el tratamiento a los estudios comparados en el análisis literario, a partir de las direcciones y acciones propuestas para su implementación.

Se recomienda que el docente se prepare desde el punto de vista teórico y metodológico en relación con el contenido temático de los programas, la Teoría Literaria, la Historia de la Literatura y la Crítica Literaria del programa que imparte, asimismo debe prever qué, cómo y cuándo se pueden asumir las direcciones y las acciones planificadas para este fin.

Esta acción conduce, además, a que el profesor de esta disciplina y el estudiante tenga desarrolladas sus habilidades lectoras, aspecto que incluye su participación activa dentro del acto de leer y demostrar su gusto por la lectura, pues no se concibe un profesor de Literatura con estas carencias profesionales. De esta manera sirve como modelo para sus estudiantes y, a la vez, incide en el desarrollo de las habilidades lectoras en conjunto con la formación del hábito de leer.

Se deben seleccionar las vías, los métodos, procederes que promueve el modelo didáctico y métodos modernos del análisis literario, que se pueden utilizar a partir de los contenidos del programa que imparte y de la obra artística que se analice. Para ello es necesario que el profesor se actualice sobre las categorías de análisis de los Estudios literarios, además de tener pleno dominio de los contenidos, objetivos y fines educativos, culturales y estéticos del o de los programas que imparte, lo que le permite definir en qué momento de su curso va a utilizar algunas de las direcciones, por qué lo va a hacer y los resultados que espera obtener.

De ahí la importancia de saber determinar la relación entre el contenido del programa que imparte, la obra literaria objeto de estudio y, además, el conocimiento del contexto histórico-cultural, no solo nacional, sino universal para poder establecer contactos, similitudes, diferencias, intervenciones entre los fenómenos literarios estudiados entre sí y con otros géneros artísticos.

De esta forma se puede dotar al estudiante de un arsenal teórico y práctico que le permite ampliar su universo cognitivo y cultural en relación con los contextos y su importancia; las influencias y lo particular de un autor dentro del proceso de creación, que revela el sello personal, pero también los contactos, los encuentros y las valoraciones que desde allí se pueden emitir. Para estas particularidades es importante dominar los fundamentos teóricos del modelo en relación con la *Estructuración previa-comparativa del análisis literario* y la *Comparabilidad explicativo-textual*, porque desde estos componentes se definen y explican los conceptos básicos para el análisis y su significatividad textual, asimismo el segundo componente muestra la dinámica de los estudios comparados en los procesos de explicación científica de la significación.

Otro de los aspectos que el profesor debe tener en cuenta es la selección del método de análisis de la obra artística literaria, por ejemplo, para utilizar el método de análisis sistémico integral de la obra artística no puede perder de vista su carácter omniabarcante y multiaspectual. Su utilización se realiza a través de diferentes acercamientos que permiten el estudio de la obra literaria desde varios ángulos, para mostrar sus vínculos y propiedades desde lo externo y lo interno, la forma y el contenido, lo social y lo artístico, lo autoral y lo contextual. Se tienen en cuenta el acercamiento sociológico, el biográfico, el axiológico, el histórico cultural y el comparativo.

Además, otro aspecto a considerar, es la relación con los principios del historicismo que conforman al método ya mencionado, quienes permiten el estudio de los fenómenos en su desarrollo, en sus vínculos con otros y a la luz de la experiencia de la actualidad. En este sentido también se proyecta al considerar los procedimientos y modos de análisis propicios para estudiar la obra artística desde sus técnicas operacionales y sus estructuras. De ahí la diversidad de elementos contactales como el análisis inter-ramas, el estilístico, el temático y el discursivo semiótico.

Se recomienda, además, la utilización de los procedimientos previos propuestos en el modelo didáctico que implican procedimientos didácticos como la lectura, la exposición, el análisis, la argumentación y la ejemplificación, el sistema de preguntas, el planteamiento de situaciones problemáticas, la comparación y el estudio independiente. Es necesaria la autopreparación del estudiante para poder enfrentar el análisis comparativo de los textos seleccionados, ya que debe indagar sobre varios vínculos de la obra literaria necesarios para su interpretación, argumentación y valoración. Para ello, según las necesidades del estudio y particularidades de los textos objeto de análisis, debe indagar

en los centros de documentación, bibliotecas, museos, pinacotecas, hemerotecas, observar una puesta teatral o fílmica, entre otros.

Se debe, además, realizar el análisis de la obra literaria teniendo en cuenta el tratamiento a los estudios comparados desde el método hermenéutico. Para su ejecución es necesario una correcta orientación y proyección del estudio independiente, ya que resulta una vía excelente para lograr el tratamiento a los estudios comparados. La argumentación del componente *Estructuración previa-comparativa del análisis literario*, en conjunto con el método hermenéutico, propicia la interpretación y la apreciación de la obra literaria con el apoyo y la utilización de medios de enseñanza como las obras artísticas en sí, los textos de consulta, en soporte digital y bibliográficos, la computadora para analizar las imágenes de la plástica, la proyección de un filme o un documental sobre el autor y su obra; el pizarrón. Todo ello contribuye a la formación del valor estético.

Estos elementos son esenciales en la clase de Literatura, pues apoyan la labor docente desde lo psicológico-emocional, además permiten desarrollar la comunicación imaginal con la utilización de gráficos, esquemas, entre otros. Desde el punto de vista didáctico se enriquece la utilización de los métodos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literatura al diversificarse el análisis en conjunto con sus procedimientos en aras de realizar un estudio multitextualizado del texto literario en relación con la significación que tiene para el estudiante el nuevo aprendizaje que le permite generar nuevos conocimientos más integradores, a la vez se convierten en una necesidad para realizar el aprendizaje del contenido literario.

La proyección del análisis literario, a partir de los presupuestos teóricos y didácticos explicados anteriormente, en relación con el componente *Dialogicidad comparativo-experiencial* permiten desarrollar el proceso de reflexión, asimilación e identificación del

estudiante con el texto y el autor, a partir de la interpretación individual que realiza a través de la lectura, la apreciación y la interpretación. Así puede el estudiante-lector mostrar el autoconocimiento, la autovaloración en relación con los sentidos, significados, mensajes y valores construidos en el texto literario.

A continuación, se presentan las direcciones diseñadas para el tratamiento a los estudios comparados en el análisis literario:

1. La comparación desde la lectura, lo conceptual y la proyección de estudio de la obra literaria: El profesor debe tener en cuenta la comprensión reflexiva, la representación lógico-conceptual y la organización receptivo-comparativa para preparar las condiciones previas al estudio de la obra, a partir de la lectura analítica, el contenido lógico, conceptual y su organización a través de la recepción del texto, sentidos, significados y la utilización de procedimientos propios del análisis literario en el tratamiento a los estudios comparados.
2. La comparación desde las relaciones de intertextualidad, pues posibilitan la caracterización estructural del texto literario, de las intervenciones textuales, asimismo explicar las nuevas significaciones y sentidos que alcanzan a partir del tratamiento comparado en el análisis literario. El estudio del texto desde estos elementos le permite al estudiante-lector realizar la valoración de las implicaciones del contexto histórico-social en la relación texto-contexto-extratexto, a partir de relaciones por analogía u oposición dentro del contexto de origen- contexto de recepción, de los contextos de recepción anteriores - contexto de recepción actual.
3. La comparación desde el sistema categorial de las obras con argumento. Análisis que se debe proyectar a través de la identificación del género literario, su tipología y forma genérica, la explicación del plano ideotemático, el subsistema del

narrador-narratario, de personajes y el de espacio – tiempo y la determinación de las estructuras internas pertinentes a las obras con argumento, según el género literario en relación con su contexto de origen y su contexto de recepción, el estudiante-lector puede llegar al establecimiento de las relaciones de causa y efecto desde los nexos entre los subsistemas para el análisis literario y realizar la valoración de las relaciones de las obras artísticas comparadas a través de las características de las obras con argumento a partir de las relaciones por analogía u oposición.

4. La comparación desde categorías temáticas, apelar a lo semejante o lo diferente. El profesor debe promover el estudio del plano ideotemático en función de la identificación de motivos, ideas, tema, asunto, argumento, para lograr el establecimiento de las suposiciones, indicios, sentidos, mensajes que permitan reconocer las relaciones por analogía u oposición a partir del análisis de las categorías temáticas. Esta proyección del análisis conduce hacia la explicación de las relaciones de intertextualidad presentes en el plano ideotemático y que se logre la valoración de las singularidades que muestra el análisis comparado desde las categorías temáticas y los rasgos ideológicos compartidos o asumidos por relaciones que implican analogía u oposición.
5. La comparación desde las categorías literarias específicas de cada género literario o de un mismo género. El análisis se proyecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la identificación del género literario al cual pertenece la obra literaria, la explicación de la función, de los caracteres del género literario desde sus categorías de contenido y forma. Así se logra el establecimiento de los nexos entre la obra literaria y su género, asimismo con la obra objeto de

comparación y le permite al estudiante-lector realizar la valoración acerca de las singularidades encontradas a través del estudio comparado que implican relaciones por analogía u oposición entre los textos.

6. La comparación entre la obra literaria con otras obras exponentes de códigos artísticos o estilos artísticos diferentes. En esta dirección el profesor debe considerar que este estudio puede analizarse a partir de recursos propios de lo imaginal y de la representación, para desde allí poder explicar lo imaginado por el estudiante-lector y la representación presente en el plano de lo figurativo dentro del proceso de conformar representaciones a partir de la abstracción de significados en relación con los efectos visuales que proporciona el texto. Se logra la apreciación de una relación analógica con otros tipos de textos icónicos como la pintura, la fotografía, entre otros, en los que el análisis considera aspectos como son la altura, el ancho, el centro, el fondo, la luz y la sombra, los colores y su cromatismo, las líneas rectas y curvas, las figuras y su disposición.

En este sentido, se debe partir del establecimiento de los vínculos por analogía u oposición entre obras de códigos artísticos diferentes o estilos artísticos diferentes para poder realizar la determinación del elemento común entre sistemas semióticos diferentes y lograr el establecimiento de sus intervenciones conceptuales y formales. Alcanzadas estas metas puede el estudiante-lector arribar a la interpretación de los sentidos y significados de los textos para establecer sus relaciones desde lo conceptual y formal, ya sean de analogía o por oposición. Es importante que se determine el papel del contexto cultural dentro del proceso de interpretación y análisis, a partir de los caracteres estéticos de las obras artísticas estudiadas.

Se hace necesario demostrar cómo realizar el estudio comparado desde el análisis literario de los textos poéticos analizados en el presente estudio, y que comparten sentidos y significados, en función del ideario de su autor y su trascendencia literaria. Para ejemplificarlo se ha seleccionado la dirección de análisis con la variante La comparación desde categorías temáticas, apelar a lo semejante o lo diferente concebida en el modelo de estudios comparados para el análisis literario elaborado por los autores del presente trabajo. Para realizar el procedimiento comparativo se tendrá en cuenta:

- Identificar motivos, ideas, temas, asuntos, argumentos.
- Establecer relaciones de semejanza y oposición a partir de las categorías temáticas.
- Establecer suposiciones a partir del análisis del plano temático.
- Explicar las relaciones de intertextualidad a partir del plano ideotemático.
- Valorar las singularidades que muestra el análisis comparado desde las categorías temáticas y los rasgos ideológicos compartidos o asumidos por relaciones que implican semejanzas o diferencias.

El profesor para desarrollar esta dirección de análisis del modelo de estudios comparados y la variante seleccionada, puede proponer las siguientes actividades:

1. En cada poema identifique los motivos asociados de la composición.
2. Explique las relaciones de intratextualidad que logran los motivos asociados en el texto y establezca sus valores de significación.

3. Identifique, a partir del estudio del plano compositivo, los principios del orden lógico semántico con el que se organiza el significado de los poemas. Tenga en cuenta la organización de los motivos asociados y libres.
4. A partir del estudio de los motivos, elabore las ideas contenidas en el poema. Apóyese en el estudio del plano lingüístico.
5. Enuncie el tema de cada poema.
6. Desde el análisis anterior, determine la relación de semejanza u oposición porque:
_____ | los textos comparten un mismo motivo temático.

_____ los textos asumen un mismo tropo para elaborar su mensaje.

_____ los textos comparten un sentido idéntico para su contenido poético.
7. Fundamente su selección.
8. Exprese cuáles son los significados que asume para cada poema. Determine el tipo de relación establecida en cada texto.
9. Explique la presencia de lo humano y lo moral contenido en cada poema. Tenga en cuenta lo siguiente:
 - Sentido del amor filial y conyugal.
 - Sentido del sacrificio y el mejoramiento humano.
 - Sentido de la virtud, la fortaleza y el valor.
10. Establezca el tipo de relación. Explique su selección.
11. Teniendo en cuenta el análisis realizado, explique las relaciones de intertextualidad evidentes en el plano ideotemático.

12. Argumente el siguiente juicio: Las relaciones de intertextualidad semántica son recurrentes en la obra martiana para establecer su valoración ética y estética del ser humano.

13. Construya un texto en el que exponga cómo incide el análisis realizado en su mundo afectivo y en su percepción estética.

CONCLUSIONES.

El estudio para la formación de valores estéticos a través del modelo didáctico de tratamiento a los estudios comparados en el análisis literario permite explicar la concepción de la belleza en la vida y obra de José Martí, expresada en su poética, en estrecha vinculación con sus estamentos morales, ciudadanos, humanos y patrióticos. El estudio de su obra se torna exponente de la formación, la consolidación de la educación estética por ella misma, por lo que representa desde sus valores artísticos y literarios, pero a la vez es portadora de las ideas martianas en estrecha vinculación con sus valores éticos, morales en relación con una concepción del mundo de una gran proyección humanista que conduce al estudiante a la reflexión, a la autorreflexión sobre el hombre, el mundo, lo ético y lo estético. A la vez se demuestra cómo el modelo propuesto ofrece una visión conceptual y práctica acerca de las potencialidades que brinda el estudio comparado de las obras literarias para la educación moral y estética de los estudiantes.

Los presupuestos didácticos ofrecidos permiten que los profesores y sus estudiantes tengan una visión teórica y práctica sobre cómo desarrollar el estudio comparado de los textos literarios en función de su análisis literario, a la vez que se contribuye con su valoración ética y estética desde lo intelectual e intuitivo.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Cárdenas, A. (2004). Elementos para una pedagogía de la literatura (vol 4).

- Bogotá: D. C: Universidad Pedagógica Nacional
2. Cioranescu, A. (1964). Principios de Literatura Comparada (1ra. Ed.). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
 3. García, J. (2005). La comparación en el análisis literario. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación
 4. **Guillén, C. (1998) El hombre invisible: literatura y paisaje, en Múltiples moradas, Barcelona: Tusquets**
 5. García, P. (2009). La literatura comparada: una aproximación didáctica a la poesía de Blas Otero, Rubén Darío y José Martí. Madrid: Universidad Complutense.
 6. **Guillén, C. (2005). Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada: (ayer y hoy) (1ra.Ed.). Barcelona: Tusquets.**
 7. **Guillén, C. (1998) El hombre invisible: literatura y paisaje, en Múltiples moradas, Barcelona: Tusquets**
 8. Hernández, J (2007): El análisis sistémico–integral de la obra literaria, en La enseñanza del análisis literario: una mirada plural. La Habana: Pueblo y Educación.
 9. Mañalich, R (Comp) (.1999). "Los métodos modernos de análisis literarios: un ensayo de aplicación", pp 132-158. En Taller de la palabra. La Habana: Pueblo y Educación.
 10. Martí, J (1995). Obras Completas, (vols 16). La Habana: Ciencias Sociales
 11. Montaña, J. (2006) La literatura en y desde para la escuela. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
 12. Navarro, D (1989) Textos y contextos (vols 1-2). La Habana: Arte y Literatura
 13. **Rosales, F (2019) El tratamiento a los estudios comparados en el análisis literario de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.**
 14. Rosales, F (2015) El análisis literario en función de la relación texto-extratexto. Roca. RNPS - ISSN - LATINDEX – CUBACIENCIA Volumen XI Edición IV Año

2015 Código 729/15

15. Universidad de Huelva. (2000) Dos retratos elegíacos, uno de Yeats, otro de Valente. *El retrato literario. Actas del XII Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. Disponible en URL: <http://www.traductorliterario.com/p/es/> Ensayo/Teoría Historiografía/Literatura Comparada. Consultado. 2018, enero 14
16. **Valle Lima, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada. La Habana: Pueblo y Educación.***
17. Varela, O. (2003). *Las corrientes de la Psicología Contemporánea*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación
18. Vázquez, M. (2004). *La semiosis estética en los textos literarios*. D:\comprension\compresión internet\La semiosis estética en los textos literarios.htm. 2005. Disponible en. www.lenguayliteratura.com Consultado el 24 de julio de 2016.
19. Vázquez, R. (2013). *La intertextualidad como recurso semántico para el análisis literario*. Tesis en opción a Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País. Santiago de Cuba

UNA SINTESI DEL QUADRO NORMATIVO DI RIFERIMENTO E LA FIGURA DEL COORDINATORE DI CLASSE

Anna Maria Nicolosi¹⁵

In Italia intorno alla metà degli anni Novanta si assiste ad un vero e proprio processo di innovazione che vede coinvolti i capi d'istituto i quali passano dalla funzione di preside/direttore didattico a quella di dirigente scolastico. Il passaggio avviene contestualmente all'attribuzione dell'autonomia alle scuole, legge n. 59/1997, il cui art. 21 prevede proprio la nascita della qualifica dirigenziale. La legge demandava poi ad alcuni decreti legislativi la definizione dei contenuti e della specificità della dirigenza scolastica. Infatti, il D.lgs. 59/1998 ha istituito la qualifica dirigenziale per i capi d'istituto delle istituzioni scolastiche ed educative di ogni ordine e grado.

A conferma di questo interesse riguardo alla leadership, negli anni successivi, l'art. 25 del D.lgs. 165/2001 attribuisce al dirigente scolastico la gestione unitaria dell'istituzione, la legale rappresentanza e la responsabilità delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio.

La riforma della scuola con la legge 107/2015 sembra seguire il percorso di innovazione e di responsabilizzazione iniziato precedentemente, dando "piena" attuazione all'autonomia scolastica e al dirigente il quale, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, è tenuto a garantire un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali.

¹⁵ Dirigente Scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore "B. Padovano" in Italia. Attualmente sta svolgendo un Dottorato di Ricerca in Educazione presso l'Università Autónoma di Madrid. Email: anna.nicolosi@estudiante.uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

Se a questo quadro normativo si aggiungono anche le modalità di svolgimento delle procedure concorsuali per diventare dirigente scolastico che nelle ultime tre prove quella del 2004 (D.D.G. 22/11/2004), del 2011 (D.D.G. 13/07/2011) e ultimamente del 2017 (D.D.G. 23/11/2017) si sono ampiamente rinnovate, abbiamo la conferma di quanto la figura di un valido leader educativo possa fare veramente la differenza in termini di gestione e di organizzazione didattica di un sistema complesso, come è quello della scuola in generale e in particolare di quella italiana, e di conseguenza di miglioramento dei risultati degli apprendimenti degli studenti.

Per svolgere funzioni così complicate e mettere in campo strategie mirate al raggiungimento di obiettivi concreti il leader ha bisogno di essere supportato da una serie di figure professionali. L'art. 459 del D.lgs. 297/94 dava al dirigente la possibilità di individuare docenti per attività di collaborazione e svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative che usufruissero per questo dell'esonero o del semiesonero dall'insegnamento. Tale articolo però è stato abrogato dalla legge n. 190/2014 (legge di stabilità 2015).

Senonché, l'articolo 1 della legge 107/15 al comma 83 predispone che: "Il dirigente scolastico può individuare nell'ambito dell'organico dell'autonomia fino al 10 per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica. Dall'attuazione delle disposizioni del presente comma non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica". Dunque, il capo d'istituto può individuare fino al 10 per cento di docenti collaboratori nell'ambito dell'organico dell'autonomia per attività di supporto organizzativo e didattico. Una percentuale che ha determinato la creazione di quello che viene definito "staff di presidenza".

Elemento peculiare del nostro sistema scolastico è che rientra tra i compiti e le responsabilità del dirigente quello di individuare persone di sua fiducia per l'affidamento e lo svolgimento di compiti organizzativi, gestionali e amministrativi. Mentre, troviamo un vuoto normativo, che riconosca nelle figure di staff la creazione di una vera e propria carriera scolastica. Nessun tentativo concreto di riforma è stato mai messo in campo per tutti quei docenti che giornalmente si trovano a condividere con i loro capi d'istituto grandi compiti di responsabilità, a gestire delle scuole in completa "autonomia" e spesso in solitudine soprattutto di fronte alle tante reggenze dei loro dirigenti, fatto altrettanto

peculiare del sistema scolastico nazionale. Se a questo si aggiunge la riflessione che il riconoscimento economico per l'attività aggiuntiva svolta dai docenti dipende dalle risorse del fondo d'istituto che vanno contrattate annualmente con le rappresentanti sindacali (RSU), si capisce quanto lontani siamo dall'idea di istituire delle figure di *middle management*.

Non in tutti i paesi è però così. Per esempio in Australia, Canada, Nuova Zelanda e Regno Unito le scuole hanno generalmente un varietà di posizioni di leader che sono riconosciute finanziariamente e normativamente attraverso dei titoli specifici. E anche se paesi diversi significa strutture organizzative scolastiche molto differenti tra loro, le cui pratiche d'insegnamento sono uniche e determinanti, in quasi tutti i sistemi educativi sono presenti i cosiddetti ruoli di *middle leading*.

Solo per fare qualche esempio in Italia le figure considerate di supporto al capo d'istituto sono davvero numerosissime e con svariate funzioni. Troviamo: i collaboratori del dirigente, i responsabili di plesso, i coordinatori di classe, i responsabili di dipartimento, i responsabili della valutazione e del miglioramento, le funzioni strumentali, i tutor dei tirocinanti provenienti dalle università, i tutor dei docenti neoassunti, i tutor dei nuovi percorsi dell'istruzione professionale, i responsabili dello sviluppo dell'apprendimento e del curriculum, i responsabili dell'orientamento, i referenti dei vari progetti, gli animatori digitali (che gestiscono il Piano Nazionale della Scuola Digitale – PNSD), i responsabili dell'alternanza scuola lavoro (ora denominata “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento - PCTO” dalla legge 30 dicembre 2018, n. 145), ecc.

All'interno delle istituzioni scolastiche una delle figure peculiari citate, e di cui ci occuperemo in questo breve articolo, è sicuramente quella del coordinatore di classe. Tale figura riveste un ruolo centrale in quanto rappresenta un punto di riferimento per tutte le problematiche relative alla classe e alle azioni didattico - organizzative che il docente mette in atto al fine di poterle affrontare e risolvere. Il coordinatore è non solo il responsabile del lavoro del consiglio di classe, ma è anche colui il quale si occupa di rendere concreta e funzionale la collaborazione tra i docenti della classe.

Purtroppo, pur essendo a tutti gli effetti una figura di *middle management*, nel sistema scolastico italiano non viene supportata da alcun riferimento normativo. Unica

menzione utile si trova nel D.lgs. 297/1994 all'art. 5 comma 8 il quale recita che "I consigli di intersezione, di interclasse e di classe sono presieduti rispettivamente dal direttore didattico e dal preside oppure da un docente, membro del consiglio, loro delegato". Questo dà però al dirigente scolastico la possibilità di assumere il ruolo di coordinatore durante i consigli di classe e gli scrutini o di nominare tramite delega scritta, contenente tutti gli estremi dell'atto formale quali nominativo, compiti, durata dell'incarico e compenso, uno dei docenti facente parte del consiglio stesso. L'insegnante che riceve tale mansione, proprio per la mancanza di qualsiasi riferimento legislativo obbligatorio, non è tenuto ad accettarla. Infatti, nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) della scuola si fa riferimento al solo atto di delega da parte del dirigente al coordinatore di classe, ma in nessun caso si accenna all'obbligatorietà dell'accettazione del mandato; e anche nel caso in cui il docente assuma tale ruolo di responsabilità, vi può rinunciare in qualsiasi momento.

A supporto ulteriore della possibilità da parte del capo d'istituto di conferire specifici incarichi, tra i quali anche quella del coordinatore di classe, interviene l'art. 25 comma 5 del D.lgs. 165/2001 il quale afferma che "Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati ai quali possono essere delegati specifici compiti". Inoltre, al comma 2 dello stesso art. 25 si sottolinea che "Spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico, organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative".

Diverso, invece, si pone il ruolo del segretario all'interno del consiglio di classe. Infatti, l'art. 5 al comma 5 del D.lgs. 297/1994 afferma che "Le funzioni di segretario del consiglio sono attribuite dal direttore didattico o dal preside a uno dei docenti membro del consiglio stesso". In tal caso, il docente non potrà non accettare lo svolgimento della carica di segretario poiché ciò significherebbe rendere non valida la seduta. Questa figura, a differenza di quella del coordinatore, è espressamente richiesta dalla normativa. Spetta sempre al dirigente individuarla con le modalità che ritiene più opportune ovvero designandola di volta in volta o affidando un incarico annuale. Il docente, una volta individuato, non può, tranne motivate eccezioni, esimersi dalla nomina di responsabilità

in quanto la verbalizzazione è un momento costitutivo del consiglio stesso. I due incarichi, coordinatore e segretario, all'interno dello stesso consiglio o in più consigli possono essere svolti dalla stessa persona. Ciò a patto che durante la seduta vi sia la presenza del dirigente scolastico, che in quel caso assumerebbe la funzione di presidente del consiglio di classe. Se invece il dirigente risulta assente il docente incaricato a presiedere, di solito il coordinatore di classe, non può svolgere contemporaneamente il ruolo di segretario e di coordinatore.

Analizzando più in dettaglio la funzionalità della figura del coordinatore di classe, la cui nomina è ormai entrata largamente in uso nella scuola proprio per l'importanza che riveste nella gestione di alcune mansioni educativo-didattiche, essa si può considerare imprescindibile nell'assetto organizzativo scolastico. Inoltre, non essendo istituzionalizzata anche i compiti che svolge all'interno dei consigli e della classe non sono né rigidi né fissi.

Alcune delle mansioni e dei ruoli che assume e che possono essere anche scritti nella nomina ufficiale da parte del capo d'istituto pongono in risalto le sue responsabilità e la delicatezza delle questioni che affronta quotidianamente. Un coordinatore di classe si occupa della revisione e stesura del piano didattico e del curriculum disciplinare della sua classe; del coordinamento della programmazione educativa e didattica annuale. È sempre informato ed aggiornato sul rendimento scolastico e il comportamento sia della classe in generale, sia dei singoli alunni e si confronta con gli altri componenti del consiglio per tutte le questioni problematiche che sorgono. Si pone come punto di riferimento e di confronto con il dirigente per informarlo su ogni situazione particolare che si presenta nella classe; fa il resoconto al capo d'istituto su quanto emerge durante i consigli di classe. Un ruolo importante riveste nei rapporti con i genitori e i rappresentanti, soprattutto per gli alunni in difficoltà di apprendimento o di comportamento. Spetta a lui la gestione e il controllo delle assenze, nonché la loro trasmissione all'intero consiglio, agli uffici di segreteria e alla famiglia, in caso di superamento del limite annuale previsto; la comunicazione di carenze della classe e dei debiti alle famiglie; il riferimento di eventuali provvedimenti disciplinari

presi. Presiede e coordina, in assenza del dirigente, le sedute dei consigli di classe e degli scrutini dei relativi trimestri o quadrimestri¹⁶.

Bibliografia

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al Personale del Comparto Istruzione e Ricerca (CCNL) Triennio 2016-2018 del 19 aprile 2018.

D.D.G. 22/11/2004. Corso concorso selettivo di formazione per il reclutamento dei dirigenti scolastici per la scuola primaria e secondaria di primo grado e per la scuola secondaria superiore e per gli istituti educativi.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/allegati/bando_dirigenti_2004.pdf

D.D.G. 13/07/2011. Concorso per esami e titoli per il reclutamento di dirigenti scolastici per la scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado e per gli istituti educativi.
<http://www.flcgil.it/files/pdf/20110715/bando-di-concorso-ordinario-dirigenti-scolastici.pdf>

D.D.G. 23/11/2017. Corso-concorso nazionale, per titoli ed esami, finalizzato al reclutamento di dirigenti scolastici presso le istituzioni scolastiche statali.
<https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/concorsi/0/pdfPaginato?dataPubblicazioneGazzetta=20171124&numeroGazzetta=90&tipoSerie=S4&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&numPagina=10&edizione=0&elenco30giorni=true>

D.lgs. 16 aprile 1994, n. 297. Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

D.lgs. 6 marzo 1998, n. 59. Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome.

¹⁶ Le operazioni di scrutinio sono presiedute dal dirigente scolastico o da suo delegato (D.lgs.13 aprile 2017, n. 62 - art. 2, comma 3). La valutazione durante gli scrutini intermedi e finali deve avvenire alla presenza del consiglio di classe perfetto. Ciò significa che in caso di assenza giustificata del dirigente scolastico, questi deve essere formalmente sostituito da un altro docente delegato per iscritto a presiedere la seduta. Negli Istituti Comprensivi l'insegnante delegato a presiedere deve far parte dello stesso ordine e grado di scuola del consiglio stesso.

D.lgs. 30 marzo 2001, n. 165 – art. 25 “Dirigenti delle istituzioni scolastiche”. Norme generali sull’ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.

D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61. Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62. *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59 – art. 21. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti Locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

Legge 23 dicembre 2014, n. 190. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2015).

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Riforma della scuola, “La Buona Scuola”.

Legge 30 dicembre 2018, n. 145 – art. 1, comma 785 “Percorsi per le Competenze Trasversali per l’Orientamento”. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.

ALGUNA COMPARACIÓN DE ESTUDIOS OBSERVACIONALES EN ESPAÑA E ITALIA

Anna Maria Nicolosi¹⁷

Resumen

El liderazgo escolar se está volviendo un asunto de gran interés para la educación internacional. Se cree que puede influir en modo significativo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela y, en consecuencia, en el rendimiento de los estudiantes. A pesar de que estos conocimientos están ampliamente confirmados, se sabe poco de como los directores utilizan su tiempo, de que hacen cotidianamente y de cómo existe una amplia variabilidad entre las actividades que llevan a cabo.

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto como desarrollan sus funciones e invierten su tiempo en dos contextos europeos como son España e Italia.

Han sido seguidos seis dirigentes durante cinco días consecutivos, tres por cada uno de los dos países, que prestan servicio en escuelas estatales urbanas similares por etapas educativas y número de alumnos.

Del análisis de los resultados sobresale que, a pesar de las diferencias en cuanto a regulaciones legales de ambos sistemas y de la forma de acceso al puesto de director, su trabajo tiene varios elementos de similitud que definen la existencia de una forma de gestión de sus escuelas.

¹⁷ Dirigente Scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore "B. Padovano" in Italia. Attualmente sta svolgendo un Dottorato di Ricerca in Educazione presso l'Università Autónoma di Madrid. Email: anna.nicolosi@estudiante.uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

Palabras claves: Liderazgo, director, observación, escuelas, España, Italia.

1. Introducción

En el proyecto de investigación que estoy realizando en la Universidad Autónoma de Madrid con el Profesor Agustín de La Herrán Gascón y que trata de 'El Impacto del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes', entre otras cosas, se incorporan algunos estudios de casos que he tratado en España y en Italia.

Estos consisten en la observación durante cinco días consecutivos de seis directores escolares (tres en España y tres en Italia). En una tabla escribo detalladamente como emplean su tiempo, cuales son las actividades principales que llevan a cabo, los lugares donde interactúan y las personas con las que se comunican. Además, analizo su estilo de liderazgo y apunto todas las diferencias y similitudes entre los dos países.

Citando el liderazgo Yukl dice que "El liderazgo se ha visto cada vez más como un factor clave en la efectividad organizacional y escolar". Autores como Angus, Ribbins, Wildy y Louden reconocen que el papel del director se está volviendo cada vez más diverso y complejo. Los estudios de observación, los diarios y los registros realizados por los directores muestran que su trabajo es fragmentado, implacable y estresante (Bezzina, Paletta, 2017).

El marco teórico de los líderes escolares, desde el punto de vista metodológico, se estudia utilizando entrevistas o por medio de cuestionarios a los profesores. También las entrevistas, cuestionarios y análisis cuantitativos funcionan bien principalmente sobre el "que" del liderazgo - estructuras, funciones, rutinas y roles - más que en el "como" del liderazgo escolar: el desempeño diario de las rutinas, funciones y estructuras (Hallinger and Heck 1996).

2. Liderazgo escolar

Pero, ¿quién es el líder (especialmente en la escuela) y como definir el concepto?. Bingham (1927) definió un líder como una persona que tiene la mayor cantidad de personalidad deseable y rasgos de carácter. Según Bass y Stogdill los líderes se caracterizan por tener fuertes sentimientos de personalidad, el impulso para completar tareas, energía y persistencia en la consecución de objetivos, disposición a asumir riesgos, originalidad en la resolución de problemas, iniciativa, confianza en sí mismo y un sentido de identidad personal, voluntad de asumir las consecuencias de sus acciones y decisiones, capacidad de superar el estrés

interpersonal, tolerancia a la frustración y las demoras, capacidad de influir en el comportamiento de los demás y la capacidad de estructurar la interacción social hacia los objetivos que se persiguen. Richmon and Allison (2003) argumentan que la búsqueda de una definición ambigua de liderazgo es en vano, ya que simplemente no existe.

En una contribución más reciente a este campo de estudio, Leithwood et al. (2006) menciona inteligencia general, habilidades para resolver problemas, confianza en sí mismo, estabilidad emocional, extroversión y autocontrol, abiertos a experiencias, conciencia y autoeficacia como rasgos relevantes de personalidad para líderes escolares.

La teoría del liderazgo educativo tiene sus orígenes empíricos en estudios realizados a finales de los años 70 y principios de los 80 en escuelas de comunidades urbanas pobres. Estas escuelas típicamente tenían un liderazgo educativo fuerte, incluyendo un clima de aprendizaje libre de interrupciones, un sistema de objetivos de enseñanza claros y altas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos.

Por otro lado, el liderazgo transformacional tiene su origen en la publicación de 1978 de James McGregor Burns's, en la que analizó la capacidad de algunos líderes, en muchos tipos de organizaciones, para comprometerse con el personal de manera que les inspiraron para dar nuevos niveles de energía, compromiso y propósito moral (Burns, 1978).

El liderazgo transformacional puede decirnos más sobre las relaciones entre el líder y su personal que sobre el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes. Se centra más en la relación entre líderes y seguidores que en el trabajo educativo del liderazgo escolar, y la calidad de estas relaciones no es predictiva de la calidad de los resultados de los estudiantes.

El liderazgo transformacional implica no solo construir equipos colegiales, un personal leal y cohesionado, y compartir una visión inspiradora. También implica enfocar tales relaciones en un trabajo pedagógico muy específico, y las prácticas de liderazgo involucradas se captan mejor mediante medidas de liderazgo instructivo que de liderazgo transformacional (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

El liderazgo distribuido hace referencia a una pluralidad de individuos que ejercen influencia dentro de la comunidad escolar por efecto de una posición organizativa que se les asigna bien sea formalmente o informalmente. Se trata de un cambio cultural significativo en cuanto la escuela como sistema no hace más referencia al papel único del director, sino que confía a todos sus miembros el desarrollo, el funcionamiento y la gestión de la escuela.

3. Los contextos escolares en España e Italia

La realidad escolar analizada durante estos estudios de caso en España, están concentrados en el área metropolitana de Madrid.

La primera escuela observada fue un Instituto de Enseñanza Superior que se encuentra en el centro histórico de Madrid. Los alumnos que asisten son 250 y tienen una edad comprendida entre los 16 y los 18 años. Se trata de los últimos dos años de escuela superior antes de inscribirse en la universidad (bachillerato).

Siguiendo en el centro de la ciudad madrileña, la observación avanza hacia un Colegio de Educación Infantil y Primaria, también este con una población escolar de cerca de 250 alumnos de entre 3 y 12 años de edad. Se trata, como muchas escuelas en España, de un centro bilingüe.

La última escuela observada se encuentra en un suburbio cerca de la capital. Es un Instituto de Enseñanza Superior de tipo técnico con algunas clases de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) Tiene una población escolar que oscila entre 460 y 500 alumnos de una edad comprendida entre los 12 y los 18 años.

En Italia los líderes que han tomado parte en este trabajo de observación han sido deliberadamente escogidos de tres realidades diferentes bien sea por posición geográfica, sur, centro y norte de Italia, o por tipología de escuela, Instituto Comprensivo e Instituto de Instrucción Superior.

La primera escuela observada es la del sur. Se trata de un Instituto de Instrucción Superior de tipo técnico ubicado en un barrio residencial de la periferia de un gran centro urbano. El número de chicos que asisten es de cerca de 900 y tienen una edad entre los 14 y los 18 años.

Al norte la escuela visitada y el trabajo del director observado se caracteriza por la enorme complejidad debida fundamentalmente a la regencia de dos Institutos Comprensivi, respectivamente de 937 y 805 alumnos. Su sede titular es igualmente compleja y exigente, con un número de estudiantes igual a 797. Se trata de un Instituto de Instrucción Superior, en dos municipios distintos, con diferentes direcciones de estudio que van desde el técnico hasta el liceo, pasando por la gestión de un internado con una granja agrícola anexa.

La última escuela observada se encuentra en una ciudad en el centro de Italia. Es un Instituto Comprensivo distribuido en nueve ubicaciones distintos. Consta de 1080 alumnos de entre 3 y 13 años de edad. Su directora ha introducido numerosas innovaciones y ha emprendido diversos y variados proyectos.

4. Como se llega a ser director escolar en España e Italia

El proceso legislativo y formativo que lleva a realizar la carrera de un director escolar en España es diferente respecto del de Italia.

En España la administración de la escuela, donde se evidencia la falta de la figura del director, supone una suerte de concurso en la que se ofrecen los puestos y las sedes disponibles. El profesor, con un prerrequisito de al menos cinco años de enseñanza, que desee ocupar el puesto, puede presentar su curriculum vitae y un proyecto con una duración de cuatro años para un instituto de su elección y para el grado de escuela que corresponda a su enseñanza. Dentro del proyecto se encuentran el futuro equipo directivo que escoge, motivando la elección, el grupo de personas que necesitará en esa escuela. El equipo directivo está compuesto no solo por el gerente, también por el jefe de estudios y por un secretario. El curriculum presentado junto con el proyecto son evaluados por una comisión.

El proceso burocrático que hace que los directores asuman este rol en Italia difiere de lo expuesto y es más bien complejo.

El último concurso para directores del 2017 preveía un curso-concurso selectivo nacional, organizado a nivel regional. Los requisitos de admisión fueron cinco años de servicio prestados en instituciones escolares. Los candidatos llevaron a cabo una prueba de preselección computerizada en la que tuvieron que responder cien preguntas con múltiples respuestas sobre varios argumentos. Una vez superada, accedían a la prueba escrita que también se realizó sobre un ordenador y articulada en cinco preguntas con respuesta abierta y dos en lengua extranjera. Los que aprobaron esta parte fueron admitidos a la prueba oral que versaba sobre: capacidad de resolver un caso relacionado con las funciones de un director escolar, conocimiento de herramientas informáticas y tecnologías de la comunicación y conocimiento de un idioma elegido a nivel B2 del marco

europeo entre francés, inglés, alemán y español. Seguían la valoración de títulos, la inclusión en una clasificación general de méritos y un curso de formación y enseñanza.

5. La metodología

Primero se elaboró una lista de directores teniendo en cuenta los siguientes factores:

a: las escuelas sean de titularidad pública;

b: las escuelas en España sean lo más representativo posible dentro del área urbana y alrededor de la capital;

c: las escuelas en Italia sean lo más representativo posible de las diferentes zonas geográficas (el sur, el centro y el norte) y están localizadas en el área urbana.

d: las escuelas tengan diferentes poblaciones escolares (entre 250 y 1000 alumnos), que representen las diferentes poblaciones existentes en las escuelas españolas e italianas.

e: las escuelas en España representen los dos tipos principales como son: Colegio de Educación Infantil y Primaria e Instituto de Enseñanza Superior (Educación Secundaria Obligatoria – Bachillerato – Grado Medio de Formación Técnica y Profesional).

f: las escuelas en Italia representen los dos tipos principales como son: Instituto Comprensivo (Primaria y Secundaria) e Instituto de Instrucción Superior (Liceo, Técnico y Profesional).

6. Los resultados de las observaciones

La observación del trabajo desarrollado por los directores durante los cinco días del estudio de caso y la comparación de los datos en los dos países evidencia resultados interesantes. Esto, como ya se subrayó, aparece caracterizado por la naturaleza fragmentada y por la variedad de las acciones. A menudo el trabajo en la escuela se presenta caótico, poco estructurado y de corta duración. El director responde continuamente a situaciones nuevas y apremiantes de resolver en breve tiempo y con lucidez. Pasa de una conversación con personal directivo o administrativo a la gestión

financiera, a la resolución de un problema de mantenimiento o a una intervención didáctica en la clase. Los numerosos plazos y las circulares institucionales, que debe cumplir y responder, a menudo llegan en el último momento o ya han expirado y requieren su comprensión y resolución inmediata y más adecuada. Cada situación en la escuela parece ser urgente. Diariamente profesores, alumnos, visitantes externos exigen ser atendidos por el director para problemas de diversa naturaleza y, en algunos casos, con situaciones impensables. Muchas de las decisiones o acciones correctivas tienen lugar de forma simultánea. Esto de vivir siempre en situación de emergencia hace por una parte el trabajo poco aburrido, pero por otra requiere una notable energía y equilibrio. Los líderes observados parecen habituados y en parte resignados a este estado de cosas, continuando su misión con gran sacrificio y sentido del deber. En ningún caso se echan atrás o ahorran esfuerzos y se ponen siempre en primera línea.

La mayoría de las actividades de los directores españoles están entre 1 y 5 minutos (51,39%). Un porcentaje significativo de tiempo (19,31%) implicó un trabajo que duró más de 20 minutos. Esto generalmente implicaba leer documentos, preparar y redactar informes, leer y enviar correos electrónicos, dar una clase en el aula, asistir a reuniones con docentes y padres y tomar la comida.

Por otra parte, los directores de escuela en Italia están involucrados en actividades entre 1 y 5 minutos (39,15%). Un tiempo muy importante es empleado en actividades que ocuparon más de 20 minutos (29,89%). La mayoría de estos se realizaban generalmente por la tarde o también implicaban sesiones como la preparación de informes para la oficina regional, asistir a sesiones de networking, asistir a reuniones regionales y otras reuniones escolares como “claustro”, “consejo escolar” y “consejos de clase”.

6.1 Actividades programadas y no programadas

Un factor determinante en la naturaleza variada y restringida del trabajo del director es la sucesión de continuas interrupciones que contribuyeron a la sensación de discontinuidad. Los períodos de conversación y las sesiones en despacho son las principales víctimas de las interrupciones. En promedio, tanto en las escuelas españolas como italianas, las actividades no programadas son las más frecuentes.

En ambos países la mayoría de los eventos programados tienen lugar en la oficina del director, especialmente el trabajo burocrático, conversaciones breves y reuniones.

6.2 Lugar de trabajo

La mayor parte del tiempo del trabajo de los directores lo pasan en sus oficinas, tanto en España como en Italia. La oficina es el centro de actividades del director en su escuela. Todas las personas, bien sean profesores, personal administrativo o estudiantes van a ver al director. Es aquí donde el director aborda los asuntos escolares de naturaleza educativa o administrativa, responde al correo, escribe informes, prepara reuniones escolares, habla con maestros y familias, hace o recibe llamadas telefónicas y atiende a visitantes o estudiantes. En su oficina están prácticamente accesibles en todo momento. El promedio resultante es de un 42,32% para España y de un 50,76% en Italia. Aunque la mayor parte del tiempo los directores permanecen en sus oficinas las presiones y obligaciones les forzaron a moverse en algún momento del día. Por esta razón, otro porcentaje importante de tiempo discurre en otra parte de la escuela, 40,29% en España contra 20,68% en Italia. Estos lugares en España van desde el aula magna para reuniones a comedores y salas de descanso para la comida y cafés o también en aulas para distintas clases. Por otra parte, en Italia estos lugares suelen ser el aula magna para reunirse con profesores y estudiantes, gimnasio, laboratorios, aulas especiales y salas de descanso. Así mismo es importante el tiempo que los directores italianos pasan fuera de la escuela, un 23,51% que confirma el hecho de su movilidad entre una escuela y otra o entre una reunión y otra.

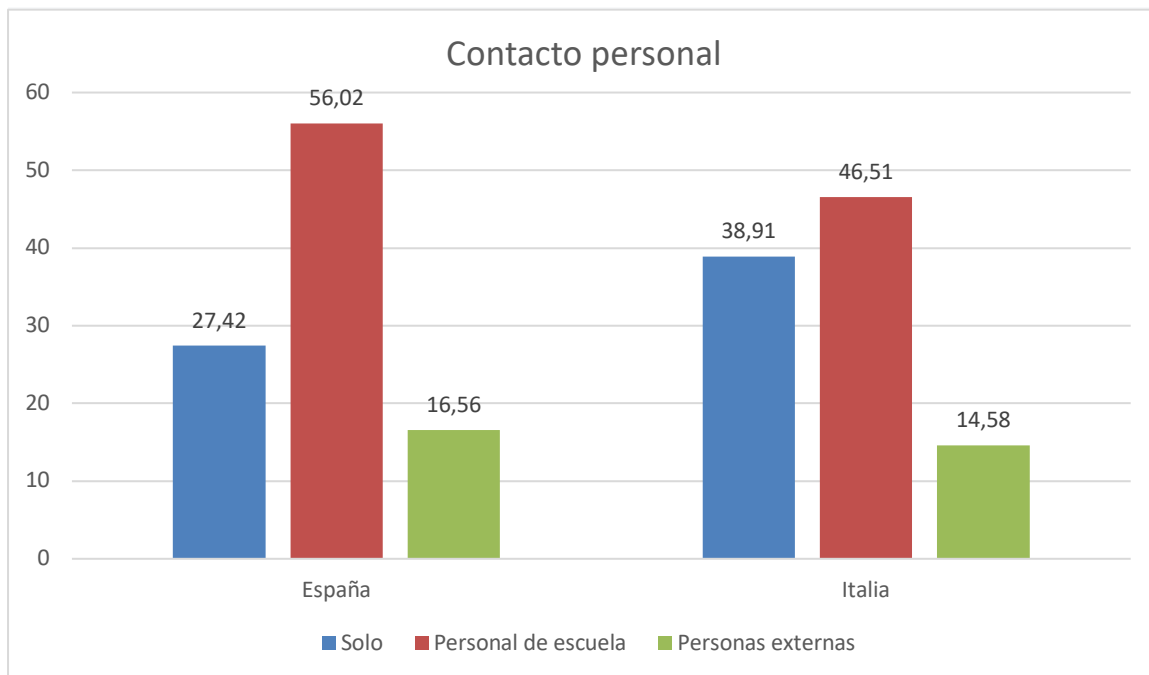
6.3 Contacto personal

El ambiente escolar proporciona principalmente un amplio espectro de personas con quienes los directores entran en contacto. A pesar del tiempo que pasan solos, su trabajo está esencialmente centrado en personas.

Como podemos ver en la figura 1, los directores españoles pasan en promedio 539 minutos solos (27,42%), 1103 minutos con el personal de la escuela (56,02%) y 333 minutos con otras personas (16,56%). Los directores italianos pasan en promedio 897

minutos solos (38,91%), 1159 minutos con el personal de la escuela (46,51%) y 331 minutos con otras personas (14,58%).

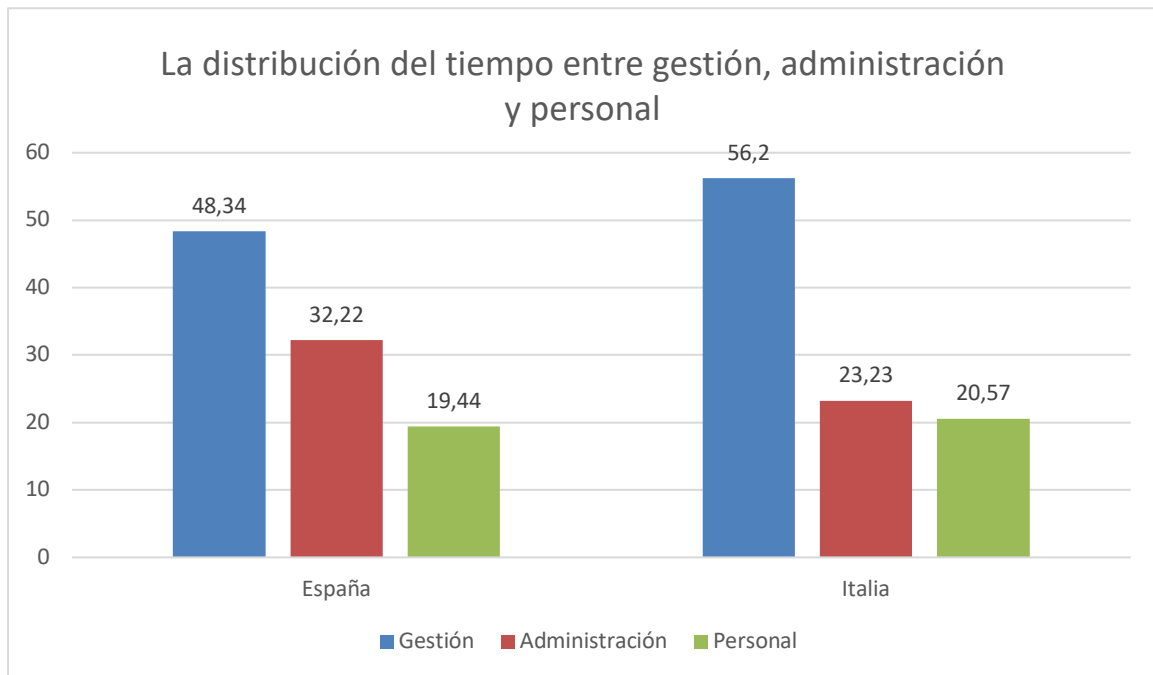
Fig.1 Tiempo en % empleado con el director solo, con personal de la escuela o con personas externas.



7. La distribución del tiempo entre gestión, administración y personal

La figura 2 muestra que la distribución del tiempo en asuntos de gestión, administrativos y personales es la siguiente: en España, bajo la categoría "gestión", los directores dedican un promedio de 955 minutos (48,34%), mientras dedican 635 minutos (32,22%) en "asuntos administrativos" y 385 minutos (19,44%) para "asuntos personales". También en Italia la categoría "gestión" representa la mayoría de las actividades realizadas por la mayor parte de los directores. De hecho ocupan un total de 1399 minutos (56,20%). En "asuntos administrativos" se van 512 minutos (23,23%) y en "asuntos personales" 475 minutos (20,57%). Estos asuntos podrían ser por ejemplo dedicar tiempo a un observador, como ha sido en mi caso. Siempre estuvieron disponibles para responder a todas las preguntas que hice.

Fig.2 Tiempo en % entre gestión, administración y personal.



7.1 Funciones con y sin liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional se caracteriza por ser de abajo hacia arriba con un fuerte intercambio de liderazgo.

Los directores observados durante estos estudios de caso manifiestan su liderazgo transformacional de diversas formas, como el clima creado; la calidad de las conversaciones que tienen lugar; la forma en que estudiantes, profesores y personal se relacionan entre sí; la comunicación no verbal o el apoyo y los esfuerzos individuales y colectivos que se llevan a cabo. El liderazgo transformacional se muestra también a través del tono respetuoso de la interacción; el buen ejemplo de sus actos; su atenta escucha; el estímulo a su personal para producir nuevas ideas y encontrar diferentes soluciones; la gran capacidad de involucrar a las personas que los rodean, especialmente durante algunas reuniones; participación personal y responsable en actividades, preparación detallada de eventos. En España, en promedio, el 45,60% de las actividades en las que participan los directores pueden describirse como expresión en función del liderazgo transformacional y en Italia es del 44,33%. Mientras, aquellas funciones en las

que los directores no participan con su acción directa a través del liderazgo transformacional son, en promedio, 54,40% en España y 56,67% en Italia.

Si bien los estudios de observación informan principalmente sobre la cantidad de tiempo dedicado a diferentes categorías del trabajo del director, he tomado notas durante el período de observación, para explorar qué aspectos del liderazgo utilizaron los directores en sus interacciones con los demás. Las ocho dimensiones del liderazgo se basan en el marco de liderazgo transformacional desarrollado por Leithwood et al. (1999, 2003), e inicialmente descrito en Leithwood y Poplin (1992). Estos son: 1. Promover una visión compartida; 2. Crear consenso sobre los objetivos escolares; 3. Proporcionar estimulación intelectual; 4. Proporcionar apoyo individual; 5. Dar un buen ejemplo; 6. Tener altas expectativas de desempeño; 7. Construir una estructura organizacional colaborativa; 8. Reconocer y fortalecer la cultura de la escuela.

La frecuencia con la que se distribuyen los ocho aspectos del liderazgo en las seis escuelas observadas en los dos diferentes países, no es representativa del porcentaje de liderazgo transformacional utilizado por los directores, que en promedio ve a los líderes españoles en cabeza, aunque solo sea ligeramente, sino más bien el número de dimensiones implementadas durante cada acción llevada a cabo.

Hay un énfasis en la dimensión 8 - reconocer y fortalecer la cultura de la escuela, seguida de la dimensión 7 - construir una estructura organizada colaborativa tanto en España como en Italia. Esto muestra que los directores se centraron principalmente en crear un buen ambiente y en compartir responsabilidad con el personal de los colaboradores.

La dimensión 4 - proporcionar apoyo individual, está más marcado en las acciones de los gerentes en Italia. Esta cifra refleja un liderazgo muy cercano a la comunidad escolar y extraescolar capaz de apoyar y resolver directamente las diversas situaciones problemáticas. En ambas situaciones es importante también el uso de la dimensión 5, con la que los líderes son los primeros en dar un buen ejemplo, señal de su sacrificio y perseverancia.

8. Discusiones

Si quisiéramos dibujar un perfil común de las características personales y profesionales de los directores de escuela observados en este estudio de caso, podríamos comenzar

diciendo que son personas altamente leales y responsables, con un gran espíritu de sacrificio y sentido del deber. Las acciones tomadas por estos gestores son altamente meditadas, reflexionan antes de actuar, consideran todas las diversas opciones y son consecuentes con las decisiones tomadas.

Un punto crucial son las notables relaciones que establecen con el personal, estudiantes, padres, partes interesadas, colegas y superiores. Según Earley y Bubb (2013), las "relaciones son fundamentales para las vidas de los directores".

Cada relación se sustenta en la comunicación. Su forma de comunicarse se lleva a cabo abiertamente, al igual que el intercambio de ideas y buenas prácticas. Son personas que alientan y apoyan el diálogo, estimulan la discusión, manejan los debates con un compromiso profundo, saben escuchar y reflexionar antes de tomar decisiones. Tienen palabras de apoyo y confianza para todos, en algunos casos incluso para situaciones personales.

Sin embargo, existen algunas diferencias marcadas en el análisis de los datos entre los directores de las escuelas españolas e italianas. Los directores españoles pasan una cantidad considerable de tiempo enseñando en el aula, preparando sus lecciones y revisando y corrigiendo los trabajos.

Mientras que los administradores de las escuelas italianas no llevan a cabo ninguna enseñanza, preparación o corrección de tareas.

Respecto al tiempo de trabajo en España, el director tiene un horario más bien fijo durante la semana que es de 30 horas, con otras 7,5 utilizadas para actividades adicionales como consejos de clase, departamentos, evaluaciones, corrección de tareas y preparación de exámenes. Por lo tanto, en España, aunque el tiempo de un director en su organización es lo suficientemente flexible, no lo es en el número de horas trabajadas que, excepto en casos o situaciones imprevistas que se manejan de forma particular, no se extiende más allá del tiempo establecido.

Por el contrario, el director de la escuela en Italia no tiene un horario fijo y puede organizar sus actividades de acuerdo con criterios de eficiencia y eficacia durante los diferentes días de la semana. Esto comporta, desafortunadamente, un número excesivo de horas dedicadas y a menudo, un trabajo que continúa en casa durante la noche y el fin de semana.

Otro elemento de distinción entre los dos sistemas escolares analizados y el consecuente compromiso laboral de sus directores está relacionado con las actividades del proyecto escolar y extraescolar que tienen lugar en ellos. Mientras que en España son muy pocas o casi inexistentes y de naturaleza sencilla; las escuelas italianas están muy centradas en diseñar todo tipo de actividades. Desde los proyectos internos propios creados por sus profesores o aquellos organizados por las administraciones locales, hasta los que se llevan a cabo entre las redes escolares para terminar con el Programa Operativo Nacional (PON) y el Programa Erasmus que también involucran a expertos externos.

Para concluir, nos enfocamos en otro aspecto significativo que es el de la dimensión escolar. Estas dos realidades muestran una profunda brecha entre el número promedio de estudiantes (327 en España y 926 en Italia) y en consecuencia, el personal docente (26,8 en España y 125,7 en Italia) y administrativo (6 en España, 36 en Italia). Si consideramos las regencias, peculiaridad de las escuelas italianas y por las cuales un director puede administrar otra escuela debido a la falta de personal, los números se duplican.

9. Conclusiones

Los aspectos más significativos del trabajo a menudo tienen que ver con la capacidad de los directores para afrontar la complejidad, el estrés y la incertidumbre de la vida cotidiana, a través del sacrificio, la propia exposición y asumir toda la responsabilidad.

En los dos sistemas escolares, especialmente en España, todavía se está trabajando en un contexto de gobernanza con una fuerte centralización, lo que Karlsen (2000) describe como “centralized decentralization”, que reduce el poder de acción de los gerentes y la capacidad de elegir la estrategia más idónea para mejorar concretamente sus escuelas.

La intención de este estudio es hacer que los líderes escolares españoles e italianos se sientan más cerca unos de otros, enfatizando la importancia del papel y el trabajo realizado. Esto podría suceder, no solo a través de la publicación más detallada del trabajo de investigación de liderazgo que estoy haciendo como estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), sino también a través del uso de estos estudios de caso para debates y seminarios dentro de las escuelas.

En un nivel superior, la idea sería sensibilizar a los dos sistemas escolares sobre cuáles pueden ser las implicaciones psicológicas para los gerentes que están continuamente presionados por solicitudes y necesidades que van mucho más allá de la gestión humana. Finalmente, creyendo mucho en la importancia del papel de los líderes, es necesario encontrar una manera de crear las estructuras de apoyo adecuadas tanto dentro como fuera de la escuela y, por lo tanto, revisar los sistemas de gobernanza existentes.

Bibliografía

Angus, M. (1995). *Devolution of School Governance in an Australian State School System: Third Time Lucky?* In Carter, D. and O'Neill, M. (Eds.). *Case Studies in Educational Change: An International Perspective* (pp.6-27). London, Falmer Press.

Bass, B. M. and Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of Leadership. Theory, research and management applications*. New York, The Free Press.

Bezzina, C. (2003). *The role of the principal in Maltese primary schools: an observational study*. Revista anual Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, N°. 3. Funchal- Portugal.

Bezzina, C., Paletta, A. and Alimehmeti, G. (2017). *What are school leaders in Italy doing? An observational study*. Emal.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, Harper & Row.

D.D.G. 23/11/2017. Corso-concorso nazionale, per titoli ed esami, finalizzato al reclutamento di dirigenti scolastici presso le istituzioni scolastiche statali.

<https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/concorsi/0/pdfPaginato?dataPubblicazioneGazzetta=20171124&numeroGazzetta=90&tipoSerie=S4&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&numPagina=10&edizione=0&elenco30giorni=true>

Earley, P. and Bubb, S. (2013). *A day in the life of new headteachers: Learning from observation*. Educational Management Administration and Leadership 41(6): 782–799.

Hallinger, F. and Heck, R. H. (1996). *Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995*. Educational Administrative Quarterly 1996 Vol. 32, N. 1. Sage.

Hallinger, F. and Heck, R. H. (1996). *The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995*. In Leithwood, K. et al. (1996; eds.). *The International Handbook of Research on Educational Leadership and Administration*. New York, Kluwer Press.

Hallinger, P. and Heck, R. H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. School Effectiveness and School Improvement, 9, 157-191.

Karlsen, G. E., *Decentralised centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education*. Journal of Education Policy 15(5): 525-528.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK, National College of School Leadership.

Leithwood, K. Duke, D. (1999). *A century's quest to understanding school leadership* in Murphy, J. and Seashore, L. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. 2nd ed. (pp. 45-73). San Francisco, Jossey-Bass.

Leithwood, K. A. and Poplin, M. (1992). *The move toward transformational leadership*. Educational Leadership 49(5): 8-12.

Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S. and Jantzi, D. (2003). *Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center*. Journal of School Leadership and Management 13(6): 707-38.

Ministerio de Educación y Formación Profesional de España
<https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York, Harper & Row.

Paletta, A. (2015). *Dirigenti Scolastici Leader per l'Apprendimento*. Iprase .

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. and Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, N°. 5.

Ribbins, P. (1997). *Leaders and Leadership in the School*. College and University. London, Cassell.

Wildy, H. and Loudon, W. (2000). *School Restructuring and the Dilemmas of Principals' Work*. *Educational Management and Administration*, 28 (2), 173-184.

Richmond, M. J. and Allison, D. J. (2003). *Toward a Conceptual Framework for Leadership Inquiry*. *Educational Management & Administration*, 31(1), 31-50.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.

**LA CULTURA DE LA COMUNIDAD SORDA. FACULTAD: EDUCACIÓN
INFANTIL. ASOCIADA DE LA UNESCO.
DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN ESPECIAL.**

Lesvia M. Rodríguez Gómez

DrC. Beatriz Rodríguez Rodríguez

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. SEDE Félix Varela Morales

Resumen

Existen dificultades en la orientación sobre el conocimiento por parte de los padres de la cultura de la comunidad sorda. Este desconocimiento puede ser factor causal de la no aceptación de la realidad de su hijo con discapacidad; eso los lleva a la búsqueda de soluciones en todas las direcciones posibles, enfocados en la idea de que pueda recuperar la audición. Es decir, apelan a especialistas médicos con mucha frecuencia, algunos insisten en la posibilidad de implante coclear u otros recursos técnicos.

Con este trabajo la autora se propone como objetivo: Proponer un sistema de talleres de preparación a familias oyentes con hijos sordos para el conocimiento de la cultura de la comunidad sorda.

En la Comunidad Sorda Cubana los sordos comparten similares intereses y objetivos sociales, con la función fundamental de proteger y preservar su identidad.

Dentro de la sociedad oyente, ellos construyeron una comunidad propia, con su cultura, su lengua e intentaron establecerse como grupo minoritario que pudiese ser aceptado en una visión multicultural.

El sordo nace con derechos y obligaciones como cualquier ser humano, los cuales son inalienables y está inalienabilidad en ocasiones se desconoce.

Los sordos en Cuba también han desarrollado su propio movimiento asociativo el 3 de enero de 1978 se creó la Asociación Nacional de Sordos de Cuba(ANSOC).

Las personas sordas en el mundo han logrado unificarse y crear su propia asociación mundial, tienen sus propios rasgos identitarios y los preservan al compartir similares intereses y objetivos sociales.

Introducción:

La familia desempeña un papel fundamental en la educación de los niños y jóvenes. Las influencias comienzan desde la llegada al mundo de ese pequeño ser y es a través de ella que percibe un modo de vida determinado que se expresa en actividades y conductas específicas. La familia se convierte así en la primera escuela del niño. La educación familiar marcha unida a la educación que brindan las instituciones y la sociedad en su conjunto en la formación de la personalidad del individuo, a la vez que constituye su enlace.

En Cuba la educación del niño sordo y su familia se desarrolla teniendo en consideración la obra de Lev Semionovich Vigostky, cuyos aportes constituyen un sólido fundamento dialéctico-materialista, y permanecen vigentes en la práctica de nuestra educación.

Cuando las familias de los niños sordos son oyentes no reciben una orientación específica que les permita desarrollar con efectividad su labor educativa, se aprecian dificultades en: la comunicación con sus hijos, carencia de herramientas que le permitan apoyar el aprendizaje, en algunos casos, reacciones emocionales negativas dadas por la incomprensión, por lo que necesitan ser orientadas.

A pesar de que se han realizado investigaciones en este campo como la de Rodríguez en 2012 sobre como la familia cumple su función educativa y Roche en 2009 aún existen insuficiencias por lo flexible que es la familia como institución y se presenta la necesidad de seguir trabajando en esta línea investigativa.

Existen dificultades en la orientación sobre el conocimiento por parte de los padres de la cultura de la comunidad sorda. Este desconocimiento puede ser factor causal de la no aceptación de la realidad de su hijo con discapacidad; eso los lleva a la búsqueda de soluciones en todas las direcciones posibles, enfocados en la idea de que pueda recuperar la audición. Es decir, apelan a especialistas médicos con mucha frecuencia, algunos insisten en la posibilidad de implante coclear u otros recursos técnicos.

Por otra parte, orientan al hijo hacia la realización de diversas actividades, tanto de estudio como prácticas, que les resultan difíciles pues no consideran su pérdida auditiva, provocando dificultades en el cumplimiento de las mismas y por tanto sentimientos de inseguridad e inferioridad en muchos de ellos, condicionando una inadecuada educación de la autoestima. Los retos que se les imponen son superiores a sus posibilidades. En algunos casos las familias ven al niño sordo como un freno al desarrollo de sus propias expectativas.

El funcionamiento familiar en estos hogares suele estar distorsionado debido a las exigencias de la atención al niño sordo y a los desequilibrios y desigualdades que surgen en ese proceso. Gran parte de estos padres sufren tras años de haber reconocido que su hijo es diferente, no han vencido la etapa del duelo de forma optimista, dificultándose la adopción de una posición que contribuya al desarrollo de la familia.

Las reacciones al conocer la afección del hijo son diversas, muchos piensan que fue muy doloroso y evidencian que les afecta.

Se desconciertan con las dificultades de la comunicación, que interfieren la vida cotidiana y las relaciones entre los miembros de la familia.

En la mayoría de los hogares se altera el funcionamiento familiar y no se aprovechan los recursos que poseen conducir la formación de los hijos, una pequeña parte logra superar esa etapa inicial y se estabiliza.

Las familias establecen pocos vínculos con la ANSOC, generalmente no asisten a las actividades que se desarrollan en la sede. Recurren por necesidades específicas de orden material, evaden la realidad de la existencia de una comunidad sorda caracterizada por su forma peculiar de comunicación.

Por tanto:

¿Qué es comunicación?

Es un proceso psicosocial en su manifestación práctica, sustentado en procesos neuropsicológicos y lingüísticos, que consiste en la interacción entre dos o más individuos utilizando diferentes vías para la transmisión y asimilación de mensajes y que tiene como finalidad facilitar el acceso al conocimiento y al desarrollo. CENDSOR, 2009.

¿Qué es cultura?

Es una actividad creadora del hombre como producto de su propio desarrollo, que expresa el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad, que se transmiten de una generación a otra como resultado de la práctica histórico-social en el campo de la ciencia, el arte, la moral, la literatura, entre otros. Puede decirse, que la cultura es todo. CENDSOR, 2009

¿Qué es identidad?

Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad, que los caracterizan frente a los demás, convirtiéndolos en únicos o distintos, es la definición de lo singular o particular ante lo general. CENDSOR, 2009

¿Qué es comunidad?

Congregación de personas que viven unidas en una zona geográfica determinada bajo ciertas reglas, se identifican a través de vivencias, valores culturales e intereses comunes dándose entre ellas un permanente proceso de intercambio y de solidaridad consciente.

Con este trabajo la autora se propone como objetivo: Proponer un sistema de talleres de preparación a familias oyentes con hijos sordos para el conocimiento de la cultura de la comunidad sorda.

Desarrollo:

Tanto la cultura, como la comunicación y la identidad son fenómenos de carácter social afines a todo individuo o colectividad de estos, teniendo en cuenta sus particularidades y especificidades.

Una PERSONA SORDA es una persona que no percibe los sonidos del mundo circundante, que utiliza una forma diferente de comunicación como medio de transmisión y comprensión de la cultura y que se identifica a sí misma con otras personas con igual condición.

Las personas sordas forman parte de una comunidad lingüística minoritaria y todos comparten gran cantidad de obstáculos, prejuicios, discriminaciones, que les son difíciles desde cualquier punto de vista, afrontando no solo los problemas derivados de su discapacidad sino también de aquellos otros que la sociedad les impone en forma de barreras de comunicación.

En la Comunidad Sorda Cubana los sordos comparten similares intereses y objetivos sociales, con la función fundamental de proteger y preservar su identidad. Sus miembros poseen un conjunto de rasgos propios expresados por el conocimiento, aceptación y apropiación de los valores culturales que los distinguen, lo que llamamos identidad.

El movimiento multicultural, de gran amplitud, abarcó las minorías de los más diversos tipos que reivindicaban el derecho a una cultura propia, a ser diferente y denunciaban la discriminación a la cual estaban siendo sometidos. Estas minorías abarcaban las minorías étnicas (negros, latinos, indios) y se extendieron a las personas con necesidades especiales que no querían ser consideradas como ciudadanos de segunda clase (Sánchez, 1990).

Según Sánchez (1990), fue en este ambiente renovador que los sordos encontraron un camino para que su voz fuese oída, para que se dejase hablar de gestos.

Es el inicio de un movimiento que recibe el nombre de multiculturalismo y en el cual el movimiento Sordo se percibe discriminado y sin derecho a su propia cultura que es la representada primordialmente a través de su lengua, que él va a usar como punta de lanza en esta batalla. Ya en el siglo XIX los sordos habían reivindicado sus derechos y

reconocido que tenían una lengua propia. Basta retomar los discursos de Sicard y los Movimientos realizados por los sordos después del Congreso de Milán, para conocer que los sordos tenían conocimiento del valor de su lengua y de la importancia en la educación del sordo y en la perpetuación de su cultura. Hasta este momento ellos no habían conseguido ser escuchados y, en verdad, muchos fueron calados por una educación que no les permitía el acceso a la cultura y al conocimiento en general. Pero la cultura y la lengua de los sordos continuó viva y ellos pasaron a reivindicar sus derechos como sujetos y entre esos derechos, el de que su lengua fuese utilizada en la su educación y que fuesen reconocidos no como deficientes, sino como diferentes y que su cultura fuese respetada.

Se puede imaginar cómo los sordos, después de tantos años siendo su lengua no reconocida como instrumento de educación, pudieron resistir y juntar sus fuerzas cuando esto fue posible. Esta unión fue propiciada por el uso de su lengua que continuó viva en las comunidades sordas, uniendo a sus integrantes. Los educadores habían empleado la oralización como un factor de integración de los sordos en la comunidad oyente. La mayor demostración de que la integración no aconteció fue la manutención y la propagación de las asociaciones de sordos. Al tener dificultades para integrarse a la comunidad oyente (ellos habían sido enseñados a hacer esto, así como habían sido enseñados a no casarse entre sí (Alexander Graham Bell), ellos se mantuvieron unidos. La necesidad de estar entre sus iguales, de construir una identidad basada en el contacto con los suyos, aún tardíamente, de usar sus desventajas como base para organizar su vida (Goffman, 1988), los mantuvo en contacto, procurando aquello que era tan difícil de conseguirse en el mundo de los oyentes. Este fue el lugar donde él podía ser respetado y que este respeto se extendiera como derecho del sordo a toda la sociedad. Aunque esto no sea una posibilidad viable en este momento histórico, fue fundamental que, a través del movimiento de exclusión (sentido por ellos), ellos también tomaran posición en un grupo excluido, pero que les daba garantía de una identidad.

Dentro de la sociedad oyente, ellos construyeron una comunidad propia, con su cultura, su lengua e intentaron establecerse como grupo minoritario que pudiese ser aceptado en una visión multicultural.

De esta forma, la cultura no es vista sólo relacionada a una etnia, nación o nacionalidad, sino como un lugar de derechos colectivos para la determinación propia de grupos.

En una visión multicultural podemos pensar en diferencias culturales que se pueden revelar en los aspectos relacionados con el comportamiento, los valores, actitudes, estilos cognitivos y prácticas sociales. Con relación al sordo podemos verificar diferencias en los aspectos de comportamiento lingüístico; de valores y actitudes, en que la sordera no es vista como una enfermedad, sino como una diferencia, de estilos cognitivos que tal vez pudiésemos considerar como diferentes por ser generados por una forma de percibir el mundo por la vía visual y de prácticas sociales que se establecen por su forma de lenguaje.

Esta cultura tiene una aceptación muy restringida aún en Brasil, ocurriendo mucho más entre aquellos que se rodean de sordos adultos y los pocos que están preocupados en estudiar y entender su papel en la educación del niño sordo, pero se está ampliando en este momento. En otros países como Inglaterra, Estados Unidos, Italia, los países escandinavos, Uruguay, Argentina, Venezuela, Francia, España y Alemania, los estudios que tienen como objetivo la validación de esta cultura y su aprovechamiento para fines educacionales, así como el reconocimiento de los derechos de los sordos, están avanzados en diferentes niveles y con diferentes resultados como veremos más adelante.

Los sordos pasaron a reivindicar su derecho de que su cultura, propia y compuesta de diversos comportamientos de la cultura oyente, fuese respetada y tuviese un lugar dentro de otras culturas, particularmente la cultura de los oyentes. Los sordos tienen diferentes experiencias de la cultura oyente, a partir de su pérdida auditiva, de su lengua y todo lo que implica el uso de una lengua con características tan diferentes en su comportamiento del día a día. Ello tiene una historia de sordos que se destacaron en aspectos de la vida pública, de su educación, del desarrollo de sus comunidades y poseen reglas de comportamiento, costumbres, tradiciones. No se trata aquí de establecer una relación directa entre las características físicas de los sordos y su comportamiento, sino de intentar entender el papel de estas características y comportamiento en su vida cultural más amplia, pues las culturas son sistemas altamente especificados que al mismo tiempo que explican, recogen las cosas que pueden ser

aprendidas y que inversamente limitan la capacidad de aprender (Padden, Humphries, 1988).

Kyle (1990) plantea que las experiencias de cada día forman la base de la cultura de los sordos. Ellas sirven de base para la construcción de historias, poesías, chistes y piezas de teatro de la comunidad de sordos. El demuestra que existen reglas de comportamiento que son dictadas por las características visuales y espaciales de la lengua de señas, entre las que se pueden citar: llamar la atención a través del tacto, teniendo en cuenta que hay lugares que se permiten tocar y otros prohibidos; cómo realizar el cambio de turno en la conversación; usar la luz para llamar la atención; problemas como privacidad y asuntos confidenciales (a través de la lengua de señas, las conversaciones se hacen "públicas" , siendo difícil mantenerlas al abrigo de ojos indiscretos). El desconocimiento de estas reglas de comportamiento (y de otras) y la consecuente no transmisión y no utilización de las mismas para y con los niños sordos no permite que ellas se apropien o que puedan utilizarlas de forma natural e integrada en sus vivencias y en la formación de sus estructuras internas.

Kyle (1990) considera también las costumbres de la comunidad de sordos, aunque se señala el hecho de que no existen planteamientos claros sobre este aspecto. Él cita algunos ejemplos retirados de la comunidad de sordos de Gran Bretaña, de los cuales podemos mencionar algunos. En las bodas, los patrones seguidos son semejantes a los de la comunidad oyente, que participa en conjunto de la solemnidad. Cuando la ceremonia es mucho más abierta, con un número mayor de convidados y los discursos (con señas), no son apreciados. Las fiestas no se caracterizan por música alta y los sordos aprecian mucho los juegos que son usados sólo por ellos y que se derivan de la lengua de señas o de los hábitos y de las características de comportamiento de los sordos. Lo importante es que estas costumbres reflejen la forma de ver el mundo por los ojos de aquellos que tienen una diferencia fundamental de cómo verlos en correspondencia de su modalidad de lenguaje. Estudios más profundos en esta área tal vez puedan aportar indicios importantes para comprender la forma en que los niños sordos organizan sus juegos y se comportan socialmente.

Entendemos comunidad aquí como el lugar donde los sordos se encuentran, donde el sordo se siente entre sus iguales, sea en la escuela residencial, clubes de sordos,

eventos deportivos de sordos, fiestas de sordos, etc. Mottez (1990) coloca estos lugares en la categoría sitios, donde la persona aprende a ser una persona sorda. Para él, es a través de este aprendizaje que el sordo va a aprender a moverse con dignidad y efectividad (sin estar siempre presentándose como deficiente) en el mundo de los oyentes.

Es ahí que él puede aprender las reglas sociales de interrelación, a través de un lenguaje y de una comunicación clara para él. En estos locales, él puede olvidar completamente la sordera, que es anulada y no puede ser usada como instrumento de discriminación contra él. Solamente en esta situación de relax, en la que el sordo no necesita esforzarse para comprender lo que es hablado, donde las reglas sociales (tan comandadas por la audición) y de difícil comprensión para quien no oye) aprehendidas y entendidas sin esfuerzo y principalmente donde él no precisa sentirse excluido o diferente, esforzándose por parecerse a los otros, sin conseguirlo, es que él podrá sentirse realmente humano y completo, faltándole un pedazo, que él busca desesperadamente completar.

El movimiento de reconocimiento de la Cultura, Comunidad e Identidad de los Sordos, además de afirmar su autenticidad, a través de trabajos científicos, movimientos Sordos de protesta y culturales, consiguió movilizar algunos responsables por la educación de los Sordos para la reformulación de la situación de la educación del Sordo. La nueva propuesta de trabajo recibió el nombre de Bilingüismo.

En términos de derechos humanos se dice mucho, pero se conoce poco acerca de los Derechos Humanos del sordo.

El sordo nace con derechos y obligaciones como cualquier ser humano, los cuales son inalienables y está inalienabilidad en ocasiones se desconoce. Cabe mencionar que lo que a continuación se expone, no se está realmente llevado a la práctica, a los Sordos se les ha promovido históricamente de sus derechos y de la posibilidad de luchar por ellos, los tiempos cambian y ahora es el momento de luchar y trabajar por alcanzar el cumplimiento de sus derechos.

Declaración de los Derechos del Sordo.

- 1) Considerando que en la Declaración Universal de los Derechos del hombre los pueblos de las Naciones Unidas han proclamado la igualdad e inalienabilidad de los

Derechos de toda la raza humana, con fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo:

- 2) Considerando que en el mismo momento los pueblos de las Naciones Unidas han afirmado su fe en los Derechos del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, garantizando a todos los individuos
- 3) Considerando los principios enunciados en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los “Derechos del Joven” y los documentos de la OMS y la OIT referentes a la rehabilitación de los disminuidos y el de la UNESCO sobre la educación especial y la educación permanente.
- 4) Considerando que los derechos humanos universalmente reconocidos, han de aplicarse de manera universal y que, por tanto, las personas con pérdida auditiva de todo el mundo tienen los mismos derechos que lo demás miembros de la sociedad.
- 5) Considerando que los disminuidos auditivos idiopáticos tienen una disminución exclusivamente sensorial, sin disminuciones de naturaleza psíquica y que a través de una educación adecuada pueden ser totalmente rehabilitados y desempeñar en comunidad un papel igual al de los demás miembros, mientras que si, por el contrario, se hallan desprovistos de una educación y, por tanto de la posibilidad de mantener relaciones humanas con los demás, sufren perturbaciones psíquicas y se ven obligados a llevar una vida vegetativa, desprovista de todo interés y contraria a los principios enunciados en la Declaración de los Derechos del Hombre.
- 6) Considerando la necesidad de establecer los Derechos Humanos fundamentales de las personas disminuidas de oído y de llamar la atención sobre ellas los gobiernos, Naciones Unidas y Agencias Especializadas de las Organizaciones Internacionales no gubernamentales así como de las instituciones, entes y asociaciones que trabajan en el campo de la rehabilitación y la integración social de los Sordos, a fin de que las Declaraciones de principio de los documentos citados se puedan transformar, también para los Sordos, en una realidad auténtica y activa.

- 7) Considerando que en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre los pueblos de las Naciones Unidas han proclamado la igualdad e inalienabilidad de los Derechos de toda la raza humana, con fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo.
- 8) Considerando que en el mismo momento los pueblos de las Naciones Unidas han afirmado su fe en los Derechos del Hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, garantizado a todos los individuos.
- 9) Considerando los principios enunciados en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los “Derechos del Joven” y los documentos de la OMS y la OIT referentes a la rehabilitación de los disminuidos y el de la UNESCO sobre la educación especial y la educación permanente.
- 10) Considerando que los derechos humanos universalmente reconocidos, han de aplicarse de manera universal y que, por tanto, las personas con pérdida auditiva de todo el mundo tienen los mismos derechos que lo demás miembros de la sociedad.

La Asamblea General del VI Congreso de La Federación Mundial de Sordos proclama:

Artículo I.

Las personas sordas deben gozar efectivamente de los mismos derechos universales reconocidos para los demás miembros de la Sociedad por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, por la de los Derechos del Niño y por los documentos aprobados por las Asambleas Centrales de OMS, y la UNESCO y la OIT.

Artículo II.

Tanto en el campo internacional como en el nacional se deben adoptar medidas encaminadas a permitir un moderno tratamiento de los problemas inherentes a la sordera, eliminando superadas opiniones sobre las posibilidades limitadas de las personas sordas,

que están basadas en viejas actitudes debidas a prejuicios que han demostrado ser erróneos.

Artículo III.

Para que los sordos puedan gozar, efectivamente y en igual medida, de los mismos derechos de los demás ciudadanos, es necesario que las comunidades procedan, mediante las leyes u otras medidas previstas por esta Declaración, a proteger los derechos de las personas disminuidas del oído para poder llevar a cabo los fines de la completa habilitación e integración en el sistema de la sociedad.

Artículo IV.

Los jóvenes con disminución auditiva deben beneficiarse de la seguridad social y, según criterios especiales, del diagnóstico precoz y especializado, de las escuelas especiales, de instrumentos gratuitos de prótesis auditivas, de la libre orientación profesional y escolar en institutos profesionales o superiores especiales.

La calidad y prioridad de la educación e instrucción para niños Sordos debe garantizarse y establecerse en términos iguales a las garantizadas a la población general.

Debe garantizarse la libertad de experimentar todos los sistemas y métodos educativos. Los padres y las Asociaciones de Sordos deben colaborar en la tarea de la instrucción y de la educación.

Artículo V.

La comunidad, con la colaboración y la ayuda de las asociaciones nacionales de disminuidos del oído, deben dar los pasos necesarios y realizar esfuerzos apropiados para llevar a cabo los deseos legítimos y los fines de las personas Sordas por su real independencia en la sociedad, con igualdad de deberes que los demás miembros de ella. Según estos principios, deben elaborar programas específicos y adecuados, teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas de las respectivas comunidades.

Artículo VI.

Es necesario asegurar un trabajo idóneo y de satisfacción personal a los disminuidos del oído eligiendo libremente entre las 1260 profesiones y oficios para los que no era

necesario el sentido del oído.

Artículo VII.

Es necesario asegurar a la persona sorda en especial las posibilidades de comunicación, eliminando las barreras que se interpongan, ya sea mediante la instrucción permanente, si es posible, mediante instrumentos acústicos subsidiados, ya mediante adecuadas adaptaciones gráficas o visuales, subtítulos de películas, transmisiones de televisión y servicios de interpretación en el lenguaje de signos.

Artículo VIII.

Para asegurar a las personas con disminución auditiva una adecuada labor de rehabilitación, es necesario que las comunidades reconozcan a las asociaciones nacionales de disminuidos del oído como elementos fundamentales de representatividad de los derechos del Sordo y donde confluyen las experiencias familiares de instrucción, formación, vida comunitaria y social, instrucción permanente y empleo de tiempo libre de personas con disminución auditiva.

A las asociaciones de Sordos se les asegurará su reconocimiento jurídico y los instrumentos y medios necesarios para que puedan proceder a la asistencia moral y material de las comunidades en que viven y trabajan los disminuidos del oído, a fin de llevar a cabo sus aplicaciones y su trabajo en un clima de sanidad, siendo útiles a la sociedad y poder ofrecer sus capacidades y experiencias.

Artículo IX.

Es necesario que las comunidades aseguren los instrumentos adecuados para la organización de institutos y escuelas apropiadas para la preparación del personal científico y especializado para el diagnóstico, terapia, instrucción cultural y profesional, instrucciones auditivas y visuales e interpretación permanente, aplicación y utilización de instrumentos en lenguaje de signos.

Así mismo, es necesario que los Gobiernos y Asociaciones Internacionales procedan a asegurar un intercambio constante de experiencias, informaciones e innovaciones científicas.

A tal fin la FMS, agrupando a las asociaciones nacionales de disminuidos del oído pido y a los mayores expertos en el campo de la rehabilitación y seguridad de estas personas

en todo el mundo, se entrega a desarrollar y ofrecer su colaboración y consulta para los problemas de estudio, investigación e intercambio.

La comunidad sorda se organiza a partir de diferentes niveles:

- Nivel institucional (asociaciones)
- Agrupamiento espontáneo

No siempre coinciden en la realidad social. Los sordos pueden o no pertenecer a una determinada asociación, pero de hecho pertenecen a la comunidad sorda, ya que en ellos es característica la movilidad, participan en actividades deportivas, sociales, religiosas y culturales. Los límites de comunidad exceden a las fronteras geográficas.

El sordo como un miembro real y potencial de la comunidad sorda recibe el sistema de influencias educativas a través de los hijos sordos de padres sordos, que actúan como agentes socializadores de la lengua y la cultura en el contexto de la comunidad y de las escuelas especiales.

La escuela especial constituye el microcosmos de emergencia

La comunidad sorda tiene una asociación internacional que los representa, la Federación Mundial de Sordos (FMS), agrupa a miembros de más de 80 países. Se fundó en Roma, Italia, en 1951. Cuba es miembro desde 1993; sus congresos se celebran cada 4 años y en sus estatutos propone: la igualdad de oportunidades y participación social de todos los sordos. Mantiene relaciones con todas las agrupaciones nacionales de sordos, a las cuales nuclea y reúne periódicamente en conferencias y seminarios. Su política busca el respeto a las culturas y las lenguas de señas locales, a su vez a la defensa de los derechos de la persona sorda.

También tiene convenios de cooperación con la ONU, el UNICEF y la UNESCO. Entre sus objetivos principales se destacan:

- Cooperar con los secretariados regionales, las asociaciones de sordos, y otras instituciones de diferentes países a favor de la comunidad sorda.
- Defender los derechos humanos de las personas sordas.
- Integrar a las personas sordas a la comunidad.

- Luchar porque se respete la lengua de señas de las personas sordas.
- Elevar el nivel cultural de sus miembros y el bienestar de las personas sordas en general.

Los sordos en Cuba también han desarrollado su propio movimiento asociativo el 3 de enero de 1978 se creó la Asociación Nacional de Sordos de Cuba(ANSOC), que está registrada por el Ministerio de Justicia y avalada por la ley de asociaciones el 27 de diciembre de 1985. Tiene 20836 miembros. Celebró su 1er congreso en abril de 1998, en Santiago de Cuba, y el 2do congreso en mayo del 2003 en Ciudad de La Habana.

El trabajo de la ANSOC es muy importante porque se ocupa de recoger todas las inquietudes de los miembros y sirve de enlace con los organismos e instituciones para la solución de los problemas que se presentan, y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas sordas en todos los aspectos, influye positivamente en su educación.

Como comunidad lingüística minoritaria tiene diferentes metas, entre ellas:

- ◆ Luchar por la integración social de la comunidad sorda.
- ◆ Fomentar el interés por el estudio y el nivel cultural.
- ◆ Lograr la incorporación del personal calificado sordo en el contexto escolar.

A la luz de esta situación como parte del grupo científico estudiantil y en el proceso de formación laboral por el cual transcurre la autora se utiliza este tema para trabajar con un grupo de familias oyentes con niños sordos de la Escuela Especial Fructuoso Rodríguez Pérez a las cuáles se le aplica un diagnóstico basado en métodos como la observación y entrevista cuyo resultado corrobora lo planteado anteriormente el desconocimiento por parte de la familia sobre la Cultura de la Comunidad Sorda constituyen un freno para que cumplan con calidad su función educativa y a partir de lo cual se promueve iniciar un sistema de talleres a partir de enero de 2019.

Conclusiones:

Las personas sordas en el mundo han logrado unificarse y crear su propia asociación mundial, tienen sus propios rasgos identitarios y los preservan al compartir similares intereses y objetivos sociales.

Las familias oyentes con hijos sordos evidencian claras dificultades para atender a los hijos por desconocimiento de esta cultura y no les permite conducir la vida de ellos por las barreras que surgen al producirse el choque de estas dos culturas

Bibliografía:

- BASOVA, A G. et al. (1990) Historia de la Surdopedagogía. Editorial Vneshtorgizdat, Moscú.
- **Behares, Luis. et al. *Implicaciones teóricas (y de las otras) del “descubrimiento de Stokoe”*. Revista “El Bilingüismo de los Sordos”. Vol 1 No3. INSOR. Bogotá.**
- BELL RODRÍGUEZ, R. (1997) Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- CARRASCO, G. et al. (2000) La integración escolar del sordo: un problema más allá de lo legal. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No4. Santa Fe de Bogotá. INSOR.
- CASTELLANOS PÉREZ, R.M (1997) Vías para la comunicación con personas que presentan trastornos estables de la audición. ISP “Juan Marinello”. Matanzas (CD Room, 1997).
- **Castellanos Rosa María y Rodríguez Xiomara (2003) *Actualidad en la educación de niños sordos*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.**
- COLECTIVO DE AUTORES. (1998) Sordera. Comunicación y aprendizaje. Editorial Masson S. A. Barcelona, España.
- Dirección Nacional de Educación Especial (2010). *Plan de estudios de educación de sordos e hipoacúsicos*, La Habana.

- Vigotsky, Lev (1989). Obras Completas, Tomo 5 *Fundamentos de Defectología*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- _____ (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES (2000) Apuntes para un curso de audición y lenguaje (CD, Room 2000)
- _____ (1999) Reflexiones sobre el proceso comunicativo con el niño sordo, En Compilación de materiales de la Maestría en Educación Especial. Disciplina “Desviación de la Audición”. Universidad Estatal de CEARÁ-FORTALEZA, Brasil.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESCUELA NUEVA

María Elisa Álvarez Ossa¹⁸

Fernando José Henao Franco¹⁹

RESUMEN

Este artículo se deriva del proyecto de investigación titulado²⁰, en el cual el objeto de estudio fue el análisis de las prácticas pedagógicas interculturales en instituciones educativas rurales de dos municipios del Centro del Valle del Cauca, Colombia, para ello se realizó una revisión de antecedentes que explican los cambios en el sistema educativo rural y el campo de tensiones en este contexto, que han incidido en la necesidad de plantear una educación intercultural. Es un estudio con una metodología mixta que permitió describir e identificar prácticas pedagógicas interculturales, interpretar y comprender una red de sentidos y significados que mueven el proceso formativo en el contexto rural y las huellas que quedan para seguir reflexionando y reconstruyendo desde lo pedagógico el modelo de “Escuela nueva” en la educación rural de Colombia.

¹⁸ Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA- Universidad de Caldas, Magister en Educación de la Universidad Javeriana - Cali, Licenciada en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca, docente de la Institución Universitaria Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA, Líder Grupo de Investigación Educación y Currículo.

¹⁹ Magister en historia de la Universidad del Valle, Magister en Educación de la Universidad Javeriana - Cali, Licenciado en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca, docente hora catedra de la UCEVA, UNIVALLE y docente titular del Colegio Académico Buga.

²⁰ Prácticas pedagógicas interculturales en la formación de competencias ciudadanas y la construcción de cultura política en instituciones educativas rurales de dos municipios del Centro del Valle del Cauca (Guadalajara de Buga y Tuluá), Fase II.

Palabras clave: Educación rural, Educación intercultural, Escuela Nueva, prácticas pedagógicas.

1. Introducción

Tratar de comprender el fenómeno educativo en el contexto rural colombiano desde la perspectiva de la teoría pedagógica, es asumirla en los procesos socioculturales, como lo dice Giroux: “La práctica pedagógica se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas” (2003, p315).

Este acercamiento al tema de la relación de escuela nueva y educación intercultural, partió de reconocer el predominio de lo monocultural en el modelo educativo rural. Se intenta visibilizar a través de las practicas pedagógicas en la relación de docentes y estudiantes los elementos que permiten reconocer la escuela rural intercultural en las instituciones educativas rurales de los municipios de Guadalajara de Buga y de Tuluá del Centro del Valle del Cauca, para encontrar caminos de acercamiento ante la problemática que se manifiesta con mayor fuerza en el contexto cultural de la educación rural, bajo la lógica de una práctica pedagógica homogenizante que termina alejando a los niño(a)s campesinos, indígenas y afros de su subjetividad sociocultural.

2. La ruta metodológica

La metodología de esta investigación se orientó desde el enfoque mixto, ya que se integra el enfoque cualitativo y cuantitativo. En este escrito, el avance de la investigación prevalece el enfoque cualitativo, porque busco interpretar y explicar las prácticas pedagógicas que subyacen en la educación rural y en el modelo de escuela Nueva. Se concentra en el análisis “sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad” (Deslauriers, 2005, p. 6). El método que orienta esta investigación es el comprensivo y el narrativo. La selección de la población objeto de estudio, corresponde a un grupo de instituciones educativas rurales del municipio de Guadalajara de Buga y de Tuluá. La población total de instituciones educativas rurales en Buga son 6, la muestra es el 50% es decir

tres 3 instituciones; en Tuluá, la población total de instituciones educativas rurales son 9 y la muestra de 50% son cuatro 4 instituciones. Se aplicó el instrumento de la entrevista a docentes y estudiantes, del grado 5° de primaria y en la educación secundaria (grado 9° y grado 11°) e igualmente un grupo focal en cada una de las instituciones objeto de estudio.

3. Educación rural, elementos del contexto

Esta investigación se desarrolló en la región central del departamento del Valle del Cauca, en los municipios de Buga y Tuluá, ambos municipios son certificados, característica que lo hace diferente de la mayoría de los municipios de la gobernación del Valle del Cauca donde predomina los no certificados para administrar la educación por tener menos de 100.000 habitantes pero con la gran connotación que la mayoría de su población se ubica en la zona rural, a diferencia de los municipios objeto de estudio. Aunque en ambos prevalece la inequidad sociocultural “Se identifica alta inequidad y falta de pertinencia en la prestación del servicio educativo, especialmente a las poblaciones vulnerables localizadas en la zona rural, urbano-marginal y territorios de comunidades afrocolombianas e indígenas.” (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2012, p.19)

El departamento del Valle del Cauca la población de sus municipios certificados está más concentrada en la capital y en las ciudades intermedias: 87% en la zona urbana y 13 % en la zona rural; en los municipios no certificados también la mayoría de la población se encuentra en las cabeceras municipales, pero se disminuye la diferencia de población entre las zonas 61% en las cabeceras y 39% en lo rural (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2014).

En el Valle del Cauca están funcionando 4.686 sedes educativas, 2396 (51%) son del sector oficial y 2.290 (49%) del no oficial. En la zona urbana se ubica el mayor número de sedes, esto es el 67%. No sucede lo mismo para los municipios no certificados, en los cuales un alto porcentaje de sedes, el 72%, están ubicadas en la zona rural, especialmente las del sector oficial. (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2012, p.8)

Para lograr la comprensión de la interculturalidad en la educación rural de dos municipios de esta región del país, fue necesario entender el devenir de los procesos educativos y socioculturales en el contexto rural, de allí que se indagaron los aportes de algunas investigaciones que se han hecho al respecto.

Existen estudios historiográficos y socioculturales sobre la educación rural en Colombia que presentan un análisis contextualizado de los cambios sociopolíticos, culturales y del proceso de industrialización, que permiten comprender la dinámica socio educativa del país y que analizan los procesos socioculturales que han incidido en las transformaciones de la escuela rural a lo largo del siglo XX, algunas de estas investigaciones son:

Soto (2012), hace una recuperación histórica de la maestra rural boyacense a partir de la historia de vida. Triana (2012) estudia la educación rural en Colombia en el periodo entre la contrarreforma conservadora y el Frente Nacional, presenta un análisis sobre los maestros rurales en la segunda hegemonía conservadora, las reformas de las escuelas normales en la segunda mitad del siglo XX y el papel de los cursos crédito y los microcentros en la formación del maestro.

Parra, (1969) describe los procesos que han llevado a considerar la escuela rural como una entidad inacabada e inconclusa, mediante la relación entre contexto social y escuela, maestros y alumnos como actores sociales en un determinado espacio socio geográfico. Helg (2001) hizo una investigación sobre el sistema educativo colombiano de 1918 a 1957, las transformaciones de la escuela rural y urbana de acuerdo con las características de varios periodos históricos. López (2006) explica las problemáticas que se derivan de la migración campo – ciudad, las desventajas del campo con relación a la ciudad en derechos básicos como son salud, educación, vivienda y trabajo. Perfetti (2003) presenta un estudio sobre la situación educativa, social y económica de las zonas rurales del país y describe algunas experiencias significativas de educación en el campo.

Pérez Martínez, Manuel y Pérez Correa, Edelmira. (2002). En su estudio presenta la condición crítica por la que atraviesa la sociedad rural, que se manifiesta en los efectos sociales que han producido los modelos de desarrollo y la crisis institucional, por lo tanto, este estado actual del sector rural en Colombia, determina las características de los pobladores rurales, las condiciones

respecto a la tenencia y concentración de la tierra, la pobreza, las fuentes de empleo e ingreso, la capacidad productiva y la educación, que finalmente muestra la dinámica socio política de lo rural en nuestro país.

En Vargas (2013) se encontraron aportes muy significativos para el objeto de esta reflexión por tratarse de análisis de los retornos educativos a las zonas rurales, abordando principalmente tres variables de análisis migración campo – ciudad, mercado de trabajo y nivel de escolaridad. En este estudio se concluye que a mayor escolaridad se da mayor remuneración, se comprueba que la mayoría de la población rural tiene sólo básica primaria y se evidencia que al comparar la remuneración entre dos individuos uno del campo y otro de la ciudad con la misma formación profesional, el del campo tiene menor ingreso y las mujeres aún menos que los hombres; además, se visualiza la necesidad de crear alternativas para que estas personas quieran regresar y aportar al desarrollo de sus comunidades rurales, se aclara que no se trata sólo de incentivos y de formación se requiere de soluciones que generen mercado de trabajo en el campo con incrementos en el promedio salarial que garantice calidad de vida.

Arias Gaviria (2017). Plantea en su estudio que en la educación rural se asumen técnicas y uso de tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y se transmite un ideario de cercanía al mundo modernizado mediante el consumo de tecnología como ingreso a la sociedad letrada y se suele considerar los procesos educativos lejos de los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana y de las prácticas sociales de sus habitantes, se transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores.

La recontextualización de la educación rural

La problemática de la educación en lo rural se manifiesta sobre todo en la recontextualización de la escuela por seguir conservando una práctica pedagógica monolítica con una fuerte tendencia modernizante que termina siendo exógena a una comunidad, porque se ha entendido que llevando equipamiento e infraestructura acompañada de cultura urbana se logra el progreso en el campo.

La educación en la sociedad colombiana, históricamente ha presentado problemas que se

manifiestan en la fractura que marca diferencias entre el contexto rural y urbano. En la zona rural la educación continua con una debilidad institucional, déficit en equipamientos educativos y una baja calidad educativa y la educación urbana, si bien es cierto que aumento la cobertura y su infraestructura educativa, en ambos sectores educativos se continúa presentando falencias que no permiten generar una educación con calidad. De 10.234.521 estudiantes matriculados a nivel nacional, 2.430.714 son de la zona rural y 7.803.807 de la zona urbana (DANE, 2015), aunque, en la zona urbana se ha podido ofertar los diferentes niveles educativos solo la gran mayoría logra hacer la educación básica secundaria, mientras en la educación rural se queda un gran porcentaje de estudiantes con la educación básica primaria.

Por cada 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica o media (7%). Adicionalmente, se encuentran problemas relacionados con: el aprendizaje no significativo, descontextualización de la oferta educativa rural en relación con los cambios científicos y tecnológicos, por lo que se hace necesario involucrar la población rural en la definición de currículos pertinentes. (Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental, 2014, p.36)

Esto se refleja en los procesos educativos de las sedes educativas rurales de ambos municipios. Todavía prevalece una desarticulación entre las prácticas pedagógicas y los problemas de la comunidad, porque no se logra la continuidad en la mayoría de los proyectos pedagógicos por los cambios en las políticas educativas, unido a diagnósticos de contexto que no aportan a las dinámicas y cambios que requiere el desarrollo de las comunidades educativas en la zona rural. Lo anterior va acompañado de la implementación del modelo educativo por los derechos básicos de aprendizaje (DBA) de manera homogénea para el sistema educativo colombiano convirtiéndolo en la finalidad de la educación, sin guiarse con los fines de la ley general de la educación 115 de 1994. que reitera la autonomía institucional y la coherencia de los procesos educativos con las realidades y necesidades del contexto. En este sentido “el discurso pedagógico se convierte en soporte de algo diferente de sí mismo. Es un soporte de relaciones de poder externas a la escuela, soporte de modelos de dominación en relación con la clase social,

el patriarcado y la raza.” (Bernstein, 1993, p.36)

Escuela Nueva e interculturalidad

El vínculo problematizador entre educación intercultural y la Escuela Nueva en el contexto rural colombiano, ha sido reglamentado por el Estado a la luz de la Constitución de 1991 en la perspectiva del multiculturalismo. A diferencia en los inicios de la escuela nueva en la década del setenta del siglo XX, que enfatizó en lo metodológico, entendido como “un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.5) desde el proceso de enseñanza aprendizaje que se fundamentó en el modelo de Pedagogía Activa, como alternativa a la Escuela Unitaria que se implementó en 1961, la cual no garantizaba el acercamiento a la cultura rural.

En este sentido, se parte de la Constitución para ubicar lo cultural en la educación que tiende a formalizarse todavía en una ambigüedad en la implementación del modelo educativo rural contemporáneo en su relación con lo pedagógico. Se parte de la cultura que es el fundamento de todo proceso de la formación.

Como lo ha señalado Quiceno “La pedagogía es el lugar desde donde se hace la crítica a la educación...es la renovación” (2002 p. 6.) por lo tanto, la Pedagogía hace parte del campo de la producción e investigación de los procesos de formación. Sin embargo, cuando sus teorías y métodos pasan al campo de la recontextualización son transformados en otros discursos por las instituciones y sus funcionarios quienes terminan resignificando el conocimiento pedagógico en el discurso de un modelo educativo coherente con el horizonte institucional y la política educativa del gobierno vigente, que incide en la reconfiguración de la práctica pedagógica de los directivos y docentes restringiendo su quehacer educativo a la administración y transferencia de conocimientos convencionales, es así, que “La educación es el lugar disciplinario, fijo, institucional, pasivo que siempre busca la unicidad de sentido” (Quiceno, 2002 p. 6.).

La relación entre educación intercultural y la Escuela Nueva en Colombia, parte de la constatación de que algunos estudios muestran formas creativas de educar, las maneras alternativas de trabajar con la comunidad, reconocimiento del otro y por esa vía se evidencia la necesidad de redefinir esta relación en el contexto rural de un país conformado por regiones.

Así pues, desde la pedagogía, la Escuela Nueva en Colombia se implementó con la Pedagogía Activa, asumida en la perspectiva de un modelo flexible centrado en el estudiante y en el desarrollo de actividades, en coherencia con la política educativa que buscaba reducir el analfabetismo en la población rural.

Escuela Nueva es un programa implementado por el Estado Colombiano en el año de 1975 con el propósito de universalizar la educación en el contexto rural, promover el acceso y la retención de los niños, mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante, incluyendo actividades que promueven la interacción social (Zapata & Mayo, 2014) donde puedan participar los integrantes de la familia y la comunidad (Villar, 1995). Algunas estrategias relevantes en el modelo Escuela Nueva fue el uso de los rincones escolares, la biblioteca en el aula, el diario escolar, el trabajo colaborativo, la experimentación, la articulación de la vida escolar con la vida familiar y de la comunidad y el diseño de las guías de enseñanza.

El trabajo pedagógico haciendo uso de guías de enseñanza, además de facilitar el proceso de aprendizaje permitía que los niños hicieran su trabajo escolar en el hogar y de esta manera poder colaborar con su familia en las labores agropecuarias con posibilidad de ausentarse de la escuela en época de cosecha, con esto se trató de solucionar el problema de deserción que ha venido presentando altos índices en la zona rural colombiana.

Entre los años 1979 y 1994 se realiza desde el Ministerio de Educación Nacional la capacitación de maestros financiada por entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo BID y La Federación Nacional de Cafeteros, además se implementan los microcentros como espacio de encuentro de maestros rurales para compartir sus experiencias pedagógicas (Villar. 1995).

El modelo de Escuela Nueva de 1995 a la actualidad ha tenido cambios que restringen las prácticas pedagógicas y curriculares. Se perdió un espacio tan importante como eran los microcentros donde se socializaba y dinamizaba los avances de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la experimentación que trataba de articular la escuela con el medio rural, lo que conlleva a hacer del oficio del maestro rural un acto pedagógico individual y poco contextualizado y con tendencia a la reproducción de lo monocultural mediante currículos homogenizantes. Lo cual exige, ser revisado para no caer en la negación de la identidad y de la articulación cultural, sino en la posibilidad de construir un modelo educativo rural que dialogue con la diversidad socio cultural de las regiones colombianas y propiciar la labor de los maestros como guardianes de la cultura y los saberes de la comunidad.

Para profundizar en este planteamiento se retoma algunas ideas de Gómez y Guadalupe (2010). Ambos consideran que el paradigma de la identidad continúa ofreciendo los fundamentos teóricos y empíricos para el análisis de lo cultural, lo cual ha “Configurado dos grandes paradigmas: la educación multicultural y la educación intercultural. Se refieren ambos modelos educativos pensados, vinculados y dirigidos principalmente a poblaciones pertenecientes a grupos indígenas, minorías nacionales o grupos étnicos” (p.23)

Una de las problemáticas está dada en la episteme del modelo educativo colombiano, que se alinea en el solo sentido de lo económico, atribuyéndole la cualidad de poder configurar todo, pero la practica pedagógica no se puede dejar instrumentalizar, es necesario reflexionarla como lo expresa Botero (1998):

Daremos al capital una gran importancia como instrumento para apoyar nuestras ideas, para permitirnos realizar fácticamente objetos sociales y culturales, pero no cometeremos la ingenuidad, que ha resultado trágica de otorgar a la economía la capacidad epistémica de dar sentido a nuestra vida y a nuestra acción. (p282)

El maestro que forma en la educación rural debe entender las identidades de sus comunidades para potenciarlas:

El sujeto mediante interacciones en una red social de relaciones complejas construye su propia identidad con las experiencias y subjetividades que lo constituyen y la aprehensión

de una determinada cultura que le da sentido en el proceso de empoderamiento como actor social y político. La Educación/Pedagogía social ve necesario las acciones educativas que conduzcan a su liberación y a la construcción de la democracia como estilo de vida, es decir como construcción cultural. (Alvarez,2015, p69).

Pensar desde la cultura, permite la implementación de programas escolares que dinamicen la relación con el otro de sujeto a sujeto, facilitándole promover su inquietud desde la subjetividad sociocultural.

Es necesario plantearle al modelo educativo de Escuela Nueva la necesidad de trabajar en el proceso educativo el reconocimiento de los rasgos culturales de la gran diversidad en las regiones rurales de Colombia.

En este sentido, la pedagogía aporta a la comprensión de la cultura pero también los maestros rurales deben asumir en su práctica pedagógica la responsabilidad compartida con el gobierno de una educación intercultural, que no se limite solo a los valores culturales de la nación, sino también en el reconocimiento del otro, para acercarse en una relación sujeto – sujeto, para superar la tendencia modernizante que amenaza con debilitar los grupos étnicos y las comunidades culturales rurales que son los testimonios de la historia de hombres y mujeres que habitan la ruralidad colombiana.

La educación intercultural es un modelo educativo que da sentido a la escuela nueva, que puede dinamizar los valores culturales propios del campesino, indígena, mestizos y afro, en el sentido que contribuya a conservar y rescatar el mundo de su cotidianidad, que permita la enseñanza de la cultura milenaria del cuidado de la madre tierra y el imperativo de prevenir la tragedia de la incivilización de la economía que se pone por encima de la cultura, que termina enrareciendo los caminos culturales de la civilidad.

La educación intercultural se constituye en un camino para el desarrollo rural integral que priorice la condición humana en contextos socioculturales, por lo tanto, la pedagogía aporta a los procesos de formación que potencian el sujeto rural cultural, el cual aprecie lo propio, su

comunidad, lo local, la región en dialogo intercultural con el desarrollo de la nación y de la globalización.

Resultados

El proceso educativo rural en los municipios de Guadalajara de Buga y Tuluá, de acuerdo a los avances de esta investigación, mediante acercamientos, recopilación y sistematización de datos han permitido identificar elementos de la educación intercultural desde la perspectiva de una formación que tiene sus bases en el modelo de Escuela Nueva, porque los estudiantes inician su proceso escolar en las sedes de la Básica Primaria y en la mayoría de los casos continúan su bachillerato en la sede central de la respectiva institución educativa.

Entre los aportes más relevantes encontrados en la sistematización y análisis de la información recopilada en la entrevista a docentes²¹, están los siguientes:

- **Se debe saber evaluar la realidad del estudiante, es importante el análisis del contexto, como un punto de apoyo del trabajo pedagógico, para orientar un proceso de formación de la educación intercultural. La labor pedagógica que se promueve en las instituciones educativas rurales objeto de este estudio, permite mostrar que la práctica pedagógica se puede entender como proceso formativo que relaciona lo educativo con lo sociocultural, articulando lo que saben y conocen los estudiantes con lo que enseñan los docentes como se evidencia en los relatos, especialmente se sintetiza en los siguientes “no solo es un enfoque académico sino lo relacionando con todos los aspectos sociales que nos compete como seres humanos” (IEM3, En°1), porque es fundamental “la lectura del contexto social y local que se centra en la decodificación de presaberes”. (IESR En°2) lo que implica indagar el tejido cultural.**

²¹ Es de señalar que todas las referencias inician con las siglas IE que significa Institución educativa como para docentes y estudiantes. Luego se incluyen las letras iniciales del nombre de la institución, como fueron: AG Agua Clara, LM La Marina, SR San Rafael, JS Jovita Santa Coloma, MG La Magdalena, AC Ángel Cuadros, NSF Nuestra señora de Fátima.

- El rol del docente como mediador en la relación del trabajo educativo con el estudiante, que se caracteriza por ser un “orientador y facilitador del conocimiento” (IENSF, En°4). Es decir, hace posible el acercamiento del estudiante con el contenido de las asignaturas de una manera flexible y comprensible.
- También se destaca, la importancia de establecer con el estudiante una postura abierta al diálogo en donde se muestra la importancia de escuchar, lo que facilita la formación en una relación horizontal “un dialogo donde el docente se involucra y luego se involucran los estudiantes” (IEMG, En°1), “importante dialogar” (IESR En°3), “dialogando, la manera de conocerlos” (IEJS. En°1).
- El reconocimiento de la diversidad cultural en el proyecto educativo institucional PEI, especialmente desde las diferentes áreas que enseñan “Nuestro PEI contempla una valoración sobre las diferentes etnias, grupos indígenas presentes en la región y desde las diferentes áreas se trata de respetar y enriquecer sus costumbres”. (IEMG, En°4)
- El trabajo con la comunidad para resolver sus dificultades o concertar formas de trabajo para favorecer mediante algún proyecto pedagógico necesidades identificadas en el entorno “lo bueno es que se reúnen para tratar un tema específico cuando es de aporte a la comunidad”. (IEMG, En°5)

Igualmente, los estudiantes aportan elementos para la educación intercultural:

- Consideran la interculturalidad como la diversidad cultural, para ello hacen referencia a la composición étnica de la población estudiantil “hay diversidad”. (IEAC, E4), “es variada”. (IENSF, E2).
- El encuentro de la realidad de los estudiantes con los actos de enseñanza que se presentan dentro de las instituciones en cada una de las áreas.
- La expresión de la discriminación es necesario identificarla y analizarla en el escenario escolar. En las instituciones objeto de estudio, es relativa porque para algunos estudiantes especialmente de grado 11° “No se da, de ningún tipo” de

discriminación; para el grado 9°, en cambio “Si, normalmente es entre compañeros” y para el grado 5° “Se da a veces” (IENSF, E1). Se infiere a que existe en su convivencia prácticas de intolerancia que dificulta sus procesos de socialización que inciden en la valoración de su identidad cultural y en la auto comprensión de ellos mismos como sujetos culturales.

- **Programación de actividades académicas que se conviertan en la posibilidad de promover y apropiar su diversidad cultural, mediante “más espacios sociales, culturales, ambientales que permitan que los estudiantes puedan salir con un óptimo desarrollo” I.E.N.S.F.(E2), “Charlas sobre el tema” I.E.A.C.(E3), estos relatos muestran la inquietud de los estudiantes hacia el conocimiento cultural, es lo que reclaman como manifestación de su creatividad y que permite su desarrollo integral.**

Conclusión

Se puede concluir que existen en estas Instituciones educativas de ambos municipios de Guadalajara de Buga y Tuluá, diferentes procesos de educación intercultural que se articulan en la práctica pedagógica con las experiencias vividas de los estudiantes y maestros, que van avanzando en una educación que reconoce la comunidad y su cultura, fundamentadas en la metodología de la Escuela Nueva según las particularidades propias de cada institución educativa y ente territorial.

En ambas regiones rurales se promueve la comprensión de un conocimiento basado en los principios de la Pedagogía Activa, aunque se encontró una diferencia en las características de la formación entre los niños de grado 5° quienes tienen procesos de enseñanza y aprendizaje desde el modelo de Escuela Nueva que trabajan actividades desde sus experiencias, mientras en los grados 9° y 11° se nota un distanciamiento entre la teoría y la práctica. También se hallaron cambios en lo que caracterizaba la escuela nueva en los años 70, 80 y 90 a la Escuela Nueva de inicios de siglo XXI, especialmente en cuanto al debilitamiento de la contextualización del proceso de enseñanza y

aprendizaje, el desarrollo de espacios académicos y culturales que vinculen la familia y la comunidad.

De acuerdo a la lectura de la educación intercultural, en la región central del valle del cauca, se identificaron experiencias significativas del desarrollo del modelo educativo Escuela Nueva mediante la pedagogía activa y su método enriquecido con iniciativas propias, pero a la vez se encontró la necesidad de considerar una reconceptualización de este modelo educativo desde los aportes de la educación intercultural a partir del enfoque sociocultural de la pedagogía, que permita entender el desarrollo rural y el bienestar de la comunidad campesina, afro e indígena sin caer en el sin sentido de la modernización a ultranza del desarrollismo económico.

Las narrativas de los estudiantes y docentes coinciden en entender la educación intercultural como aceptación de la diversidad cultural, lo que evidencia una interpretación desde el multiculturalismo como la expresión del reconocimiento de la existencia de diferentes comunidades culturales, pero sin llegar a la autocomprensión entre sujetos culturales en permanente relación y reconstrucción de sentidos y significados.

Todavía prevalece una desarticulación entre la educación intercultural y la comunidad, esto corresponde a diagnósticos e intervenciones educativas monoculturales que poco aportan a las dinámicas e identidades de los diferentes grupos socio culturales de la zona rural; cuando Colombia se caracteriza por ser un país de regiones, por tener una población diversa y, además, por evidenciar el desplazamiento forzado a lo largo del siglo XX y XXI, unido a las migraciones de otros países. Todo esto está produciendo otra dinámica de nuevas expresiones culturales y de subculturas. En este sentido, la educación intercultural se convierte en una categoría comprensiva para posibilitar en la escuela nueva la apertura al entendimiento de la hibridez cultural ante los antiguos y nuevos grupos socioculturales que interactúan en la escuela rural.

Referentes bibliográficos

- Álvarez, M. (2015). *Construcción de cultura política democrática en organizaciones juveniles del municipio de Guacarí, Colombia. Esbozo para una propuesta educativa*. (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Manizales: Universidad de Caldas, Rudecolombia.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad* No33 Junio – Diciembre, Web-Online 2357-6286 - pp. 53-62.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.
- Botero, D. (1998). *El poder de la filosofía y la filosofía del poder I*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, UNIBIBLOS.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre*, pp. 40-79 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia Consultada el 20 enero de 2017, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>
- DANE. (2015). Matrícula nivel educativo, por secretarías de educación certificadas y zona.
- DANE. (2017). Colombia. Proyecciones de población municipales por área 2005 – 2020.
- Deslauries, J. P. (2005). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro, RUDECOLOMBIA.
- De Zubiría, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Editorial América Latina.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente. (2017). Historia fundación.** Consultado el 14 de marzo de 2017, disponible en: <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/historia-fundacion.html>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental. (2014). *La cobertura educativa en el ente territorial Valle del Cauca. Razones y algunas explicaciones de su variación*. Consultado el 14 de marzo de 2017, disponible en: file:///C:/Users/mealvarez/Downloads/LA_COBERTURA_EDUCATIVA_EN_EL_ENTE_TERRITORIAL_VALLE_DEL_CAUCA.pdf

- Gobernación del Valle del Cauca & Secretaría de Educación Departamental. (2012). Plan sectorial de educación 2012 – 2015. Consultado el 14 de marzo de 2017, disponible en: <http://vallecaucanadeaguas.gov.co/documentos/04-PLAN%20SECTORIAL%20DE%20EDUCACION.pdf>
- Gómez y Guadalupe. (2010). *relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo, teorías, conceptos, actores y referencias*. En: Cuicuilco, Vol. 17, núm,48. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957*. Una historia social, económica y política. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación n° 51*, julio – diciembre, pp. 138 – 159. Consultado el 10 de diciembre de 2016, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>
- López, N. (1996). *Modernización curricular. De las instituciones educativas. Los PEI de cara al siglo XXI*. Bogotá: Editorial Libros & Libres S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición, primer grado. Tomo I. Bogotá: MEN
- Not, L. (1992). *La Enseñanza Dialogante. Hacia una Educación en Segunda Persona*. Barcelona: Editorial Herder.
- Parra, R. (1969). Clases sociales y educación en el desarrollo de Colombia. En: U.N. *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural*, No3, Bogotá.
- Perfetti, M. (2003) (Estudio sobre la educación rural en Colombia). (Proyecto FAO – UNESCO – DGCS ITALIA – CIDE – REDUC). Colombia: Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales CRECE. Consultado el 18 de noviembre de 2016, disponible en: red-1er.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pérez, E., & Pérez, M. (2012). El sector rural en Colombia su crisis actual. Cuadernos De Desarrollo Rural, (48). Consultado. 19 de noviembre del 2019, disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>
- Quiceno, Humberto. (2002). *Revista Educación y Cultura #59, Educación Tradicional y Pedagogía Crítica*, Bogotá, D.C.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente de la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Soto, D. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense 1948 -1980. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol 14, n° 18 pp. 211 -242. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad Historia de la Educación Latinoamericana.
- Triana, A. (2012). *La educación rural en Colombia: de la contrareforma conservadora al frente nacional*. Tunja: Búhos Editores.
- Vargas, B. (2013). Retornos a la educación y migración rural – urbana en Colombia. *Desarrollo y Sociedad, n° 72, pp. 205-223*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Villar, R. (1995). El programa de Escuela Nueva. *En Revista educación y pedagogía*, Numero14 y 15.

Zapata, D. & Mayo, G. (2014). Actividades de las guías de aprendizaje de Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla (Trabajo de grado de maestría en Educación). Colombia: Universidad Antioquia Seccional Oriente.