DIVERSIDAD
EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Dr. C. Evaristo Reinoso Porra

Edición y corrección: Yaleidys Corrales Valdivia

Diseño de la cubierta: Yorján Ruiz Torres

Edición digital: Darío Abreu Pérez

© Evaristo Reinoso Porra, 2022

© Sobre la presente edición: Editorial Feijóo, 2022

ISBN: 978-959-312-545-1

Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Carretera a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba

Colaboradores

Dr. C. David Lorenzo Santamaría Cuesta

Dr. C. Saraí Delgado Farfán

Dr. C. Maidelis Rodríguez Álvarez

Dr. C. Elimey Domínguez Hernández

Dr. C. Marta Alfonso Nazco

Dr. C. Soribel Martínez Pinto

MSc. Yudania Hernández Román

MSc. Madelaine Caridad Area

MSc. Ángela Esther Valdés Quesada

MSc. Eddys Edel Ramírez Galí

MSc. Arahí García Román

MSc. Maribel Denis Márquez

PRÓLOGO

La compilación de artículos que se incluyen en el libro Diversidad en el contexto educativo, invita a la comunidad de profesionales de la educación a meditar y pensar en el quehacer de cada día con la diversidad de educandos, en los distintos contextos educativos. En este sentido, particular atención y dedicación requieren los niños(as), adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

La realidad en lo concerniente a la atención a la diversidad educativa es muy compleja. Supone el reconocimiento del otro, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad; lo que requiere de actuaciones centradas en dar respuesta a las diferentes capacidades; ritmos y estilos de aprendizajes; motivaciones; intereses; situaciones socioeconómicas, culturales y de salud de los educandos con la finalidad de asegurar el máximo desarrollo posible.

Se reúnen en este modesto libro los conocimientos, vivencias y experiencias de maestros, logopedas, psicólogos, psicopedagogos y profesores universitarios, estudiosos de este tema, los que verán cumplidos sus propósitos si los artículos promueven el estudio, la reflexión, el debate científico, la indagación y la estimulación de nuevas búsquedas en beneficio de la labor educativa que desempeñan.

Este libro, en fin, no podría haber sido editado sin el Dr. C. Evaristo Reinoso Porra, quien animó y alentó la idea de esta obra como reconocimiento a la labor encomiable de los profesionales de la educación en relación a la atención educativa a la diversidad; a él le debemos la posibilidad de hacer este trabajo.

Dr. C. David Lorenzo Santamaría Cuesta

EPÍGRAFE I

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SU TRATAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA
ATTENTION TO DIVERSITY AND ITS TREATMENT IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PROFESSIONAL GUIDANCE.

AUTORES

Lic. María Esperanza Valdés Venega, Profesora Instructora. Centro Mixto "Antonio Guiteras Holmes" Sancti Spíritus

Lic. Yudisleidys Quese Chong, Profesora Instructora. Centro Mixto "Antonio Guiteras Holmes" Sancti Spíritus

Dr. C. Fidel Cubillas Quintana, Profesor Titular. Universidad José Martí Pérez. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor-Investigador. Del CECESS.

RESUMEN

Como resultado de esta ponencia se pretende una transformación de la práctica educativa, con una propuesta concreta y realizable de un sistema de actividades docentes y extradocentes, que se torne aplicación enriquecedora del proceso que se investiga. El sistema de educación contempla dentro de sus líneas priorizadas la Orientación Profesional Pedagógica, como elemento distintivo de la práctica orientacional socioeducativa. El movimiento de monitores constituye un importante baluarte en el proceso docente-educativo, al considerarse al monitor, mediador activo en la orientación profesional. Sin embargo, a través del componente laboral y mediante la utilización de la observación, la encuesta, la entrevista y correspondiente análisis estadístico, se comprueba que, no siempre se identifica esta vía como uno de los elementos del Sistema de OPP; por otra parte, no se aprovecha la actuación del monitor para protagonizar las acciones de OPP que se realizan en el centro, lo que denota una contradicción con el ideal al respecto, constatado con la aplicación del método histórico-lógico, analítico-sintético y sistémico-estructural. Lo anterior justifica la necesidad de elaborar un sistema de actividades, desde el trabajo del monitor, que contribuya al desarrollo de la OPP en los estudiantes de Preuniversitario.

PALABRAS CLAVE: actividades docentes y extradocentes, orientación profesional, proceso docente-educativo, educación.

ABSTRACT

As a result of this paper, a transformation of educational practice is intended, with a concrete and feasible proposal for a system of teaching and extra-teaching activities, which becomes an enriching application of the process under investigation. The education system contemplates within its prioritized lines the Pedagogical Professional Orientation, as a distinctive element of the socio-educational orientational practice. The movement of monitors constitutes an important bastion in the teaching-educational process, as the monitor is considered an active mediator in professional orientation. However, through the labor component and through the use of observation, survey, interview and corresponding statistical analysis, it is verified that this route is not always identified as one of the elements of the OPP System; On the other hand, the performance of the monitor is not taken advantage of to lead the OPP actions that are carried out in the center, which denotes a contradiction with the ideal in this regard, verified with the application of the historical-logical, analytical-synthetic and systemic method structural. The foregoing justifies the need to develop a system of activities, from the work of the monitor that contributes to the development of the OPP in Pre-university students.

Keywords: teaching and extra-teaching activities, professional guidance, teaching-educational process, education.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos del siglo XXI son cada vez mayores con respecto a la educación que se necesita, y es evidente que, a pesar de los adelantos científicos y la capacidad para diseminar información en poco tiempo, jamás podrá sustituirse el papel del educador, dada la condición y naturaleza humana de su labor. En tal sentido, José de la Luz y Caballero lo definió siglos atrás al apuntar que "...instruir puede cualquiera, educar sólo quien sea un evangelio vivo". (*Agramonte, R. 1945. p*. 28).

Y es que, como también señalara José Martí, no se trata solo de saber, sino de saber enseñar, para lograr en cada niño, adolescente y joven una arcilla bien moldeada, que a su vez aporte con su saber, conocimientos y cualidades, a la sociedad que los acoge como sus hijos.

Actualmente está demostrado que se ha descuidado la orientación profesional (OP) en los grados terminales de los diferentes niveles de enseñanza y más aún, en la Educación Preuniversitaria. Al respecto en el Tercer Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación, desde los años ochenta del siglo pasado, pero con vigencia actual, se plantea: "(…) la formación de los intereses vocacionales es, pues, una cuestión docente-educativa. Se resuelve en el plano de la labor docente que organiza la escuela y en el plano de la labor educativo-ideológica que desarrolla al mismo tiempo la propia escuela y toda la sociedad…" (MINED, 1980, p. 50)

En el centro mixto "Rafael María de Mendive" del municipio Sandino, en Pinar del Río, se manifiestan irregularidades en cuanto a la orientación profesional pedagógica (OPP), ya que no siempre los estudiantes realizan una correcta selección de las carreras que garanticen su continuidad de estudio.

En lo anterior repercute que aun se manifiesta una fuerte influencia de la familia sobre las decisiones que toman sus hijos y, principalmente, en el proceso de selección de carreras pedagógicas en el que, además, se hace imprescindible la ejemplaridad de los profesores para incentivar la vocación hacia esta profesión. En este tema, le corresponde a la escuela jugar el papel rector en cuanto a una correcta OP de los estudiantes hacia las carreras pedagógicas.

Mediante el estudio exploratorio, a partir de la utilización de la observación, la encuesta y la entrevista se determinaron insuficiencias que limitan el desarrollo de la OPP en los estudiantes del grupo 2 de onceno grado, del centro mixto "Rafael María de Mendive", municipio Sandino, entre las que se encuentran:

- En la preparación de las asignaturas, pocas veces suelen definirse los contenidos con potencialidades para la OPP.

- Durante la clase, no se explota al máximo las potencialidades que brindan los contenidos de las diferentes asignaturas, para una correcta OPP.
- El turno de Formación Vocacional se trabaja mediante la utilización del libro ¿Qué voy a estudiar?, ya que el Programa de Orientación no se ha elaborado en el centro.
- Las actividades a desarrollar por el monitor no son sistemáticas y continuas.
- El trabajo del monitor se centra en el control y revisión de la realización del estudio individual y en ayudar a los estudiantes con dificultades.
- Los estudiantes no están seguros de seleccionar carreras pedagógicas.
- Los estudiantes no dominan el perfil de estudio de las carreras pedagógicas.

Por su parte, existen fortalezas que garantizan la realización de una OPP exitosa desde el proceso docente educativo:

- El movimiento de monitores, por su esencia y objetivos, es la principal cantera de futuros maestros, profesores y educadores, a la vez que contribuye desde el trabajo de cada monitor, al desarrollo del proceso docente educativo.
- La clase constituye una vía fundamental para el desarrollo de la OPP.
- El monitor constituye, por sus cualidades y configuraciones psicológicas del grupo etáreo, un ente protagónico en la orientación profesional de su colectivo.
- La combinación de actividades docentes y extradocentes, desde el trabajo del monitor, facilitan la OPP.

En lo expresado, se evidencia una contradicción entre las exigencias sociales, educativas, para la OPP y el trabajo que se realiza para ello en la escuela preuniversitaria.

Elaborar actividades para el desarrollo de la OPP, desde el trabajo del monitor, en los estudiantes del grupo 2 de onceno grado, del Centro Mixto “Antonio Guiteras Holmes”, municipio Sancti Spíritus.

DESARROLLO

La orientación profesional pedagógica: en el presente aspecto se hace una determinación de las principales ideas relacionadas con la orientación y dentro de ella la orientación vocacional y profesional, que constituyen fundamentos de la investigación.

Son muchos los autores que han definido el concepto de orientación, entre ellos: Torroella González, G (2011), Recarey Fernández, S.C. (1983), Collazo Delgado, B y Puentes Albá, M, (1992), Del Pino Calderon, J.L. y otros (2011), González Maura, V (1994,1998, 1999, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008), Hernández Luaces, J. (2011), entre otros muchos.

Del Pino la define como "un proceso continuo y participativo, que incluya no solo una valoración de las deficiencias del alumno (como tradicionalmente se hace), sino de los elementos positivos y negativos de todo el sistema que inciden en el cumplimiento de los objetivos educacionales (…) lo cual facilita la autorregulación del sistema al reflejar mejor la relación viva entre cambios y resistencias al cambio en grupos y sujetos en el proceso de crecimiento personal y/o profesional". (Del Pino Calderón, Jorge L. (2000). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. p. 4).

Desde el enfoque histórico-cultural se entiende la orientación como: "la relación de ayuda que establece el orientador (psicólogo, profesor…) con una u otras personas (paciente, estudiante…), con el objetivo de facilitarles la toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas que no han podido resolver, sea porque carecen de recursos para su solución o de posibilidades actuales para hacerlo". (Bermúdez Morris, R., y Pérez Martín, L. M., (2007). La orientación individual en contextos educativos. p. 2).

La formación vocacional y la orientación profesional constituyen dos componentes de un proceso diverso, pero integrado, cuya función esencial es contribuir a insertar al sujeto en la vida laboral. Constituyen de manera particular a lo que se ha definido como la educación profesional de la personalidad. No deben limitarse a campañas de "selección" o "captación" para el ingreso a una u otra carrera, sino que constituye un sistema de influencias educativas, desde la

Educación Preescolar hasta los centros de educación superior, que busca poner en correspondencia los intereses y posibilidades individuales de los jóvenes y las necesidades sociales del país en un momento histórico concreto. Sin su presencia la educación está incompleta. (Del Pino, J.L., (2008). (Tomado en: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2009-2010. pp. 74- 75).

Estos conceptos se han definido de muchas formas y a veces se han usado indistintamente. La formación vocacional "es un sistema de influencias educativas que estimulan el interés del sujeto a determinada esfera de la vida económica o social o a carreras u oficios específicos. Esa vocación o interés no es innata ni heredable, sino resultado de las vivencias del sujeto a través de la educación y la vida cotidiana y tiene un condicionamiento sociohistórico. (Del Pino, J.L., (2008). (Tomado en: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2009-2010. p. 75).

Varios autores sustentan el trabajo de orientación profesional, entre los que se destacan González Rey, F., (1983), González, V., (1995, 1997, 2008), Del Pino Calderón, J. L., (1998), González, D. J., (2003), entre otros.

El concepto de orientación profesional**,** puede incluir el proceso de formación vocacional, pero apunta también a la preparación de un sujeto para seleccionar una carrera, enfrentar el proceso de profesionalización e identificarse con ella.

Para Del Pino la orientación profesional constituye "la relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo". (Del Pino, J.L., (2008). (Tomado en: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2009-2010. p. 75).

La autora de la investigación asume la definición anterior por considerar que tiene en cuenta el logro de una adecuada orientación profesional y la necesaria relación de ayuda en el marco de un contexto de aprendizaje en la escuela, la familia y la comunidad, en función de fortalecer la personalidad del estudiante que le permita la toma de decisiones por sí mismo.

Para el logro de una adecuada orientación profesional se utilizan diferentes vías integradas al proceso educativo general entre ellas está la clase, considerada en

nuestro contexto como la actividad fundamental por su accionar sistemático y probada efectividad, los círculos de interés en la primaria y la secundaria o las sociedades científicas en media superior, conferencias, paneles informativos sobre las carreras, visitas a centros de formación profesional, entre otros. Estas dos últimas vías son muy importantes en los centros de **media superior,** donde debe existir literatura que informe sobre las carreras, para lo cual se crean los llamados *Buroes de Información profesional.*

En el sistema de orientación profesional (SOP) para el inicio de la formación pedagógica, se hace mención a un grupo de principios para la orientación profesional que se relacionan a continuación: Del Pino Calderón, J. L. (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. p. 8-10)

1. Principio del carácter sistémico
2. Principio del carácter problematizador
3. Principio del carácter personológico
4. Principio del enfoque profesional del proceso docente educativo
5. Principio del papel rector del colectivo de año en la organización del SOP

Con relación a las etapas por la que debe transitar el proceso de orientación profesional se han manifestado diferentes autores.

Para González Rey, Fernando y Albertina Mitjans Martínez, (1989) existen tres etapas fundamentales en el desarrollo de la orientación profesional, ellas son:

Primera etapa: "Desarrollo de intereses y capacidades básicas", la que transcurre fundamentalmente durante la niñez y se caracteriza por el enfrentamiento del niño a na amplia y variada gama de conocimientos, experiencias y actividades en el hogar y en la escuela, que constituyen posteriormente la base para la estructuración de los motivos profesionales.

Segunda etapa: "Desarrollo de motivos profesionales y proceso de selección profesional", que se caracteriza por la polarización o "estrechamiento" del espectro de intereses y del desarrollo de motivos profesionales.

Tercera etapa: "Reafirmación profesional”, en la que ocurre la consolidación de los motivos e intenciones profesionales en el proceso de estudio o preparación para el desempeño de la futura profesión y en la actividad laboral como profesional graduado. En la primera de las dos sub-etapas en que puede dividirse esta etapa (reafirmación profesional que se desarrolla en el proceso de estudio y preparación para la profesión), desempeñan un rol esencial las influencias educativas en el seno del centro de estudios, entre ellas, los programas de estudio y el papel de los profesores". (González Rey, F., Albertina Mitjáns Martínez1989 p.23)

En la concepción de orientación profesional propuesta por González Maura, V. (2002), se plantea que este proceso pasa por cuatro etapas que transcurren en dependencia del nivel de desarrollo de la personalidad logrado por los sujetos y el momento de su inserción en la enseñanza profesional y en la vida laboral, lo que reafirma la necesidad de un trabajo diferenciado de orientación profesional. Estas etapas son:

1. Etapa de la formación vocacional general

Esta etapa se manifiesta en las edades tempranas con la formación de intereses y conocimientos generales. Lo importante en esta etapa es dirigir el proceso de orientación hacia la formación en los niños de amplios y variados intereses y conocimientos relacionados con las diferentes esferas de la actividad humana, la cultura, la ciencia, el deporte, que permita al niño “descubrir” sus inclinaciones y aptitudes. Objetivos importantes de la orientación en esta etapa lo constituyen el comienzo de la formación de cualidades de la personalidad tales como la independencia, la perseverancia, la autovaloración adecuada, así como la utilización de recursos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la flexibilidad del pensamiento y la creatividad en el niño, factores importantes para lograr la autodeterminación de la personalidad. La orientación profesional en esta etapa está dirigida a la formación de la vocación, es decir, al desarrollo de inclinaciones y aptitudes en los niños, conocimientos e intereses cognoscitivos que sirven de base para acercarse progresivamente a la formación de intereses profesionales.

2. Etapa de la preparación para la selección profesional

En esta etapa la orientación profesional se expresa en el trabajo dirigido al desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas relacionadas con aquellas asignaturas o esferas de la actividad humana en las cuales el sujeto muestra marcadas inclinaciones y o posibilidades en el orden intelectual para su ejecución, así como al desarrollo de una actitud reflexiva, volitiva e independiente en relación con el proceso de formación de dichos intereses, conocimientos y habilidades.

3. Etapa de la formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales

Esta etapa coincide con el ingreso del joven al centro de enseñanza profesional (media o superior) y tiene como objetivo esencial la formación y desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales que hagan al sujeto apto para el desempeño exitoso de una determinada profesión. La orientación profesional adquiere en esta etapa particularidades especiales que se expresan en el enfoque profesional del proceso docente educativo.

4. Etapa de la consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales

Esta etapa se inicia en los años superiores de la formación profesional y se extiende hasta los dos primeros años después de graduado, momento en el que el joven inicia su vida laboral. Puede su comienzo ser más temprano en aquellos estudiantes que logren un mayor nivel de independencia en la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales a la solución de los problemas de la práctica profesional.

Se asumen las cuatro etapas de González Maura y se coincide con Del Pino que considera que la cuarta etapa puede extenderse toda la vida, en dependencia del crecimiento profesional que logre el sujeto. (Del Pino Calderón, Jorge L. 2000 p. 24).

El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de logar la correspondencia entre las necesidades de la sociedad y de la educación, de ahí el vínculo estrecho que debe existir entre la orientación profesional general y la orientación

profesional pedagógica. Es por ello que dentro de la orientación profesional general se da tratamiento diferenciado a las carreras de perfil pedagógico a partir de considerarlas una prioridad y una necesidad social.

La autora de la investigación asume como orientación profesional pedagógica: “el sistema de influencias educativas dirigidas a estimular la vocación pedagógica en los estudiantes, su ingreso a las carreras de este perfil y su permanencia y desarrollo en ellas. Debe incluir la ayuda al estudiante en el complejo proceso de definir su proyecto de vida, tomando en cuenta esta prioridad social”. (Del Pino, J. L. y otros (2008). (Citado en: Seminario nacional de preparación del curso 2009-2010, p. 83).

El movimiento de monitores. Su importancia para la OPP

El monitor continúa siendo en estos tiempos de grandes transformaciones educacionales un importante baluarte del proceso enseñanza-aprendizaje, en especial si se trata de atender diferenciadamente a quienes presentan mayores dificultades académicas. Entonces, ¿qué ocurre ahora? ¿Por qué ha perdido protagonismo? ¿A quién exigirle responsabilidades?

El movimiento de monitores surge durante el curso escolar 1963-1964, con el objetivo de despertar intereses vocacionales pedagógicos. En sus primeros años sirvió para aliviar la demanda constante de maestros de las reformas educacionales iniciales y actualmente constituye la mejor cantera para asegurar el relevo. Está presente en todos los niveles y enseñanzas.

El movimiento de monitores se desarrolla fundamentalmente en los niveles primarios y medio general del sistema educacional. Esta actividad propicia que los alumnos más aventajados en una asignatura realicen determinadas actividades que contribuyan al proceso docente educativo y de ayuda a determinados escolares con dificultad en el estudio. Los monitores son asesorados por los maestros y profesores.

El movimiento de monitores está dirigido a la formación vocacional y orientación profesional de los estudiantes hacia las carreras pedagógicas. Por su esencia y objetivos es la principal cantera de futuros maestros, profesores y educadores,

a la vez que contribuyen con su trabajo al desarrollo del proceso docente educativo. A raíz del X Congreso de la FEEM surgieron planteamientos sobre la necesidad de emplear e incentivar el funcionamiento del movimiento de monitores para fortalecer el estudio a nivel de grupo. Por su importancia se hace necesario comprender e interiorizar cómo debe funcionar el movimiento de monitores y ponerlo en práctica.

¿Cómo se selecciona a los monitores?

La selección de los monitores de cada una de las asignaturas se realizará en la primera quincena de septiembre, es decir, al comenzar el curso escolar y es responsabilidad de los miembros del grupo de la FEEM consultando a los profesores que trabajan directamente con el grupo, seleccionarlos. Debemos seleccionar al estudiante que tenga la capacidad, las condiciones y la preparación suficiente para enfrentar dicha materia, pero además que sienta que la labor que ha de ejercer como monitor es a la vez un reconocimiento y estímulo que le hacen sus compañeros al depositar toda la confianza en él.

¿Cómo se organizan los monitores?

Deben organizarse por departamentos de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Humanidades, con estructura similar a la del claustro de profesores. En cada departamento debe seleccionarse un responsable que será el encargado de organizar el trabajo durante el curso. Se reunirán trimestralmente para planificar las tareas y chequear su cumplimiento.

Principales actividades a desarrollar en el curso**:**

1. Vincularse con círculos infantiles, escuelas primarias y secundarias básicas para garantizar un trabajo responsable de los monitores en actividades docentes y laborales que propicien su formación vocacional hacia las carreras pedagógicas.
2. Impartir clases o parte de ellas que no deben limitarse solo a fechas significativas, sino que debe ser una labor sistemática.
3. Desarrollar actividades los días 26 de cada mes en homenaje a Manuel Ascunce Domenech y declarar esta fecha como “Día del Monitor“, lo que

implica que es el día en que la FEEM del Centro y los monitores asumen el papel que habitualmente realizan con mucho amor y dedicación nuestros profesores.

4. Participar en la preparación de prácticas de laboratorio y auxiliar al profesor en su realización.
5. Ayudar a los compañeros con dificultades.
6. Participar en el control y revisión de la tarea.
7. Colaborar con el profesor en la elaboración de medios de enseñanza.
8. Contribuir al aprovechamiento del estudio individual.
9. Preparar y dirigir encuentros de conocimientos. (Por lo menos dos en el trimestre)
10. Participar en la ambientación de aulas y laboratorios.
11. Contribuir a la actualización de datos que no aparecen en los textos por los significativos avances de la ciencia y la técnica.
12. Participar en las sociedades científicas estudiantiles con temáticas de corte pedagógico.
13. Desarrollar actividades con los alumnos de práctica docente de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) y la Reserva Especial Pedagógica.
14. Participar en los Círculos de Interés Pedagógicos, Festivales de Clases, Concurso de Monitores y otras actividades que estimulen la motivación hacia la profesión.

La celebración de los concursos de monitores en los diferentes niveles además de ayudar a la formación pedagógica, debe contribuir a la formación pedagógica, debe contribuir a la formación martiana, patriótica y antiimperialista de nuestros futuros maestros y profesores, así como a estimular el trabajo que sistemáticamente realizan. Para la realización de estos eventos los responsables de Estudio e Investigaciones en todos los niveles deben acercarse a los profesores designados por Educación para atender esta tarea. Defendiendo el criterio de hacer siempre lo posible para realizarlos en la fecha orientada y luego

enviar la planilla del Concurso de Monitores al Responsable de la Esfera de Estudios en el Secretariado Nacional de la FEEM en la segunda quincena de marzo. Los encuentros de monitores contribuyan a incentivar el interés de las nuevas generaciones por el magisterio. (Portal educativo cubano. Ministerio de Educación de la República de Cuba. www.cubaeduca.cu)

Características de los estudiantes del nivel medio superior: El estudiante del nivel medio superior tiene características específicas que lo diferencian e identifican dentro del contexto escolar y que de acuerdo con los programas de este nivel se concretan en los elementos detallados a continuación.

Es conocido que los límites entre los períodos evolutivos no son absolutos y están sujetos a variaciones de carácter individual, de manera que el profesor puede encontrar en un mismo grupo escolar, estudiantes que ya manifiestan rasgos propios de la juventud, mientras que otros mantienen todavía un comportamiento típico del adolescente.

En la juventud se continúa y amplía el desarrollo que en la esfera intelectual ha tenido lugar en etapas anteriores. Así, desde el punto de vista de su actividad intelectual, los estudiantes del nivel medio superior están potencialmente capacitados para realizar tareas que requieren una alta dosis de trabajo mental, de razonamiento, iniciativa, independencia cognoscitiva y creatividad. Estas posibilidades se manifiestan tanto respecto a la actividad de aprendizaje en el aula, como en las diversas situaciones que surgen en la vida cotidiana del joven. Resulta necesario precisar que el desarrollo de las posibilidades intelectuales de los jóvenes no ocurre de forma espontánea y automática, sino siempre bajo el efecto de la educación y la enseñanza recibida, tanto en la escuela como fuera de ella.

En relación con lo anterior, la investigación dirigida a establecer las regularidades psicológicas de los escolares cubanos, en especial de la esfera clásicamente considerada como intelectual, ha revelado que en el desempeño intelectual, los estudiantes del nivel medio superior alcanzan índices superiores a los del estudiantado de niveles anteriores, lo que no significa, desde luego, que ya en

el nivel medio superior los estudiantes no presentan dificultades ante tareas de carácter intelectual, pues durante la investigación se pudo constatar la existencia de estudiantes que no resuelven de un modo correcto los problemas lógicos, en situaciones que exigen la aplicación de procedimientos racionales y el control consciente de su actividad. No obstante, fue posible establecer que cuando la enseñanza se organiza de forma correcta, esos estudiantes pueden superar muy rápido sus deficiencias, gracias a las reservas intelectuales que han desarrollado.

En el nivel medio superior, como en los niveles precedentes, resulta importante el lugar que se le otorga al estudiante en la enseñanza. Debe tenerse presente que, por su grado de desarrollo, los estudiantes de la Educación Media Superior pueden participar de forma mucho más activa y consciente en este proceso, lo que incluye la realización más cabal de las funciones de autoaprendizaje y autoeducación. Cuando esto no se toma en consideración para dirigir el proceso de enseñanza, el papel del estudiante se reduce a asimilar pasivamente, el estudio pierde todo interés para el joven y se convierte en una tarea no grata para él. Gozan de particular respeto aquellas materias en que los profesores demandan esfuerzos mentales, imaginación, inventiva y crean condiciones para que el estudiante participe de modo activo.

La autora considera que estas características no se expresan de manera suficiente en el centro y el grupo seleccionado debido a que no se aprovechan suficientemente las potencialidades de los estudiantes y lejos de estimular su participación activa en el proceso, se abusa de los métodos tradicionales, la clase se limita en ocasiones a la visualización del video y no se enriquece con actividades concebidas de acuerdo con las particularidades del grupo, elementos todos que se ponen de manifiesto en los resultados obtenidos de diagnósticos realizados especialmente respecto a las preguntas correspondientes a los niveles de desempeño dos y tres y para resolver esta situación el diagnóstico juega un papel de primer orden que puede convertirse en una vía para tirar del desarrollo.

En estas edades es muy característico el predominio de la tendencia a realizar apreciaciones sobre todas las cosas, apreciación que responde a un sistema y enfoque de tipo polémico, que los estudiantes han ido conformando, así como la defensa pasional de todos sus puntos de vista.

Las características de los jóvenes deben ser tomadas en consideración por el profesor en todo momento. A veces se olvidan estas peculiaridades de los estudiantes del nivel medio superior y se tiende a mostrarles todas las “verdades de la ciencia”, a exigirles el cumplimiento formal de patrones de conducta determinados; entonces, los jóvenes pueden perder el interés y la confianza en los adultos, pues necesitan decidir por sí mismos.

En la etapa juvenil se alcanza una mayor estabilidad de los motivos, intereses, puntos de vista propios, de manera tal que los estudiantes se van haciendo más conscientes de su propia experiencia y de la de quienes lo rodean; tiene lugar así la formación de convicciones morales que el joven experimenta como algo personal y que entran a formar parte de su concepción moral del mundo.

Las convicciones y puntos de vista, empiezan a determinar la conducta y actividad del joven en el medio social donde se desenvuelve, lo cual le permite ser menos dependiente de las circunstancias que lo rodean, ser capaz de enjuiciar críticamente las condiciones de vida que influyen sobre él y participar en la transformación activa de la sociedad en que vive.

Los valores morales forman parte importante del desempeño conductual de los estudiantes y de acuerdo con la práctica son apreciables insuficiencias relacionadas con el fortalecimiento de valores morales en especial la responsabilidad y la laboriosidad que demandan una acción decidida del colectivo pedagógico pero también un actuación personal capaz de convertirse en modelo a imitar lo cual no siempre se logra y evidentemente en estas circunstancias no puede exigirse mucho.

El joven, con un horizonte intelectual más amplio y con un mayor grado de madurez que el niño y el adolescente, puede lograr una imagen más elaborada

del modelo, del ideal al cual se aspira, lo que conduce en esta edad, al análisis y la valoración de las cualidades que distinguen ese modelo adoptado.

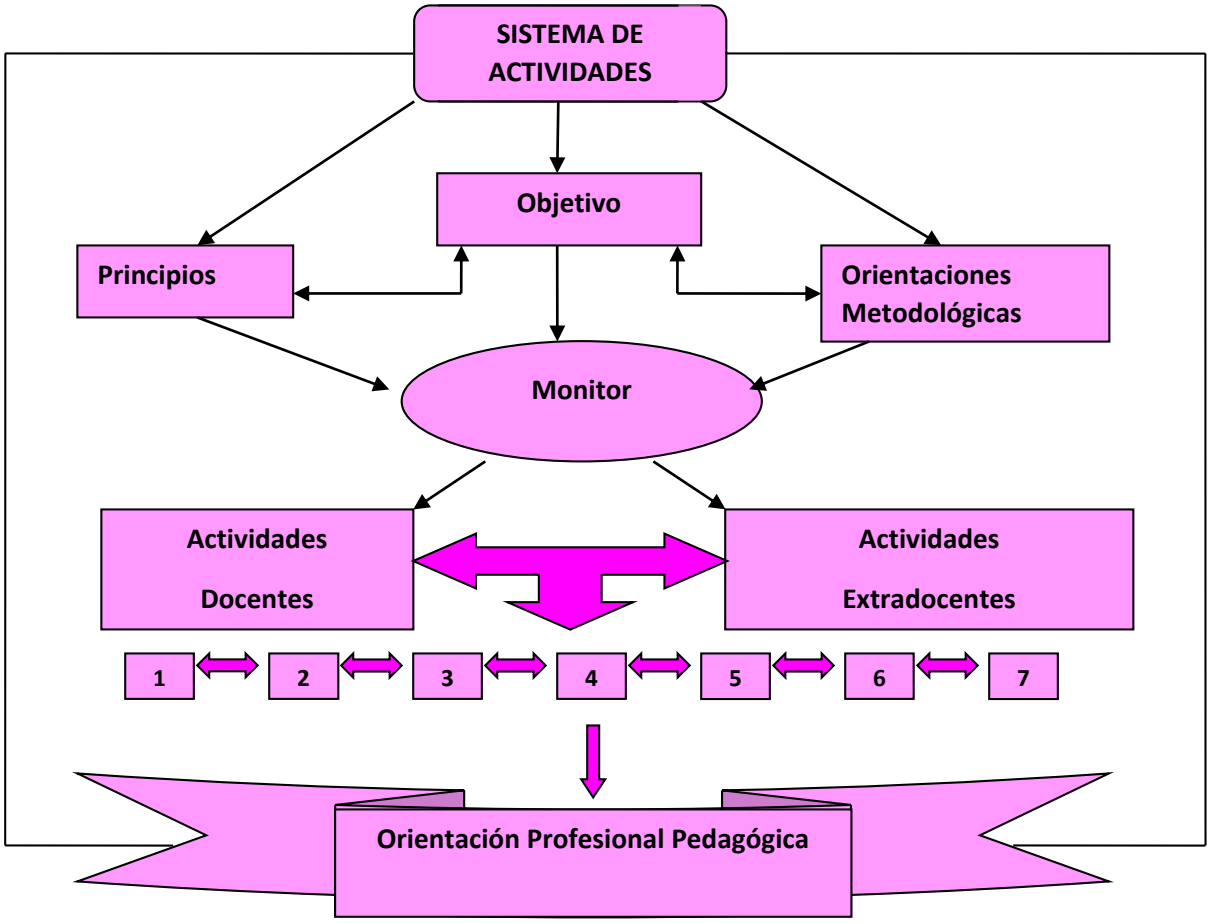
En tal sentido, es necesario que el trabajo de los profesores, tienda no solo a lograr un desarrollo cognoscitivo, sino a propiciar vivencias profundamente sentidas por los jóvenes, capaces de regular su conducta en función de la necesidad de actuar de acuerdo con sus convicciones. El papel de los educadores como orientadores del joven, tanto a través de su propia conducta, como en la dirección de los ideales y las aspiraciones que el individuo se plantea, es una de las cuestiones principales a tener en consideración.

Como se comprenderá corresponde a los docentes no solo tener un amplio dominio de todos estos elementos sino además utilizarlos de manera creadora con el propósito de valorar la actuación de sus estudiantes y conducirlos por el camino correcta empleando los métodos pedagógicos requeridos de acuerdo con cada caso lo que a su vez forma parte indisoluble del diagnóstico tanto en el orden cognitivo como conductual.

El análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos abordados permite establecer la siguiente **c**onclusión:

El desarrollo de la orientación profesional pedagógica integra los saberes: conceptual, afectivo-motivacional y actitudinal, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos generales son el método dialéctico materialista y el Enfoque Histórico Cultural de Vigotski L.S y en particular los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo, Actividad Psicológica, Aprendizaje Desarrollador.

Estructura del sistema de actividades: en el siguiente esquema se ilustra la estructura del sistema de actividades:



Objetivo general de la propuesta: establecer actividades dirigidas al desarrollo de la OPP, desde el trabajo del monitor, en los estudiantes del grupo 2 de onceno grado, del Centro Mixto “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio Sancti Spíritus.

Cada actividad tiene un objetivo específico que se deriva del objetivo general propuesto.

Principios que rigen el sistema de actividades:

1. El principio de unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
2. El principio de la relación de lo afectivo y lo cognitivo.

3. El principio del trabajo cooperativo.
4. El principio del diagnóstico como dimensión social y permanente.

Se han determinado estos principios, ya que constituyen los pilares de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Pedagógicas. Además, ellos constituyen regularidades de la dinámica del proceso de orientación profesional en las entidades educacionales en Cuba.

El principio de unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador

Pone de manifiesto el carácter educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se considera que la educación y la instrucción forman una unidad dialéctica, por lo que al educar a los estudiantes, se les instruye y, al instruirlos, se les educa. Esto está en correspondencia con la necesidad de brindar una cultura general integral a los estudiantes que propicie su desarrollo.

El principio anterior se hace evidente en el sistema de actividades, teniendo en cuenta que cada estudiante va asimilando el contenido de la OPP, a partir de procesos instructivos y educativos que le permitan el dominio y desarrollo de los modos de actuar, de pensar y de sentir en cada contexto histórico concreto, en relación con una conciencia operativa profesional pedagógica, propiciada por los monitores como agentes mediadores.

El principio de la relación de lo afectivo y lo cognitivo

Tiene una especial significación en la elaboración e implementación del sistema de actividades propuesto, pues a partir de los elementos que en este se interrelacionan: necesidades, motivos, sentimientos, valores, conocimientos y estrategias, se logra mejor comprensión, dominio y aplicación de las actividades en cuestión por parte los monitores. Además, la orientación que ejercen dichos elementos sobre el estudiantado en cada una de ellas, debe lograr una aproximación al conocimiento de la necesidad social de la formación de profesores y la conciencia individual de aceptación de dicha profesión, lo que trae consigo mayores niveles de aceptación y empatía en el quehacer del monitor y la relación con los estudiantes de su grupo.

El principio del trabajo cooperativo

Se refiere al aprendizaje en pequeños grupos o parejas, donde los estudiantes se apoyan unos a otros, comparten el conocimiento, intercambian ideas y expresan distintas opciones, para solucionar colectivamente los problemas. En correspondencia con este principio, el aprendizaje es activo, reflexivo, democrático, socializador y científico. Con este tipo de aprendizaje, se fortalecen valores como la solidaridad, la responsabilidad y el colectivismo y a su vez, se desarrollan sólidos intereses cognoscitivos.

El principio del diagnóstico como dimensión social y permanente

Implica el conocimiento de las necesidades de los estudiantes, de sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas, en este caso relacionadas con la OPP. Implica tener en cuenta los recursos técnicos que se disponen, en su indagación y desarrollo, así como la búsqueda de valores, habilidades y conocimientos que poseen los estudiantes en función de su OPP. El diagnóstico da respuesta a las preguntas siguientes: qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar las expectativas de los estudiantes y sus necesidades profesionales básicas.

El sistema de actividades se aplica a partir de actividades docentes y extradocentes, las docentes son consideradas como: aquellas inherentes al propio PEA y que dentro de ellas actúan: el método empleado, medios, tarea docente, relaciones de cooperación, el maestro y el monitor, en función de la orientación profesional pedagógica, y las extradocentes, aquellas que no son inherentes al propio PEA, pero que lo complementan, por ejemplo: visitas a centros docentes y conversatorios con profesionales de la educación. Estas tienen un carácter particular: motivar al estudiante para que opte por carreras de perfil pedagógico. Lo explicado anteriormente, no limita la posibilidad de que las actividades puedan ser utilizadas en clases de cualquier asignatura, siempre y cuando el objetivo y el contenido lo propicien.

La evaluación es sistemática, principalmente oral, donde se emplea sobre todo, la observación. Se realiza, de acuerdo con la participación de los estudiantes en

el debate que se establece posterior a la ejecución de cada una de las actividades.

Algoritmo del sistema de actividades: para la organización de las actividades se ha seguido el siguiente algoritmo: título, objetivo, forma de organización, medios y evaluación.

El título está en dependencia del contenido de la actividad. El objetivo se ha elaborado de forma sencilla y responde al desarrollo de la OPP. La variedad de medios que se emplea responde a las necesidades de la actividad y al empleo de materiales de bajo costo. Cada una de las actividades contiene las indicaciones específicas para su realización, es decir, las orientaciones metodológicas que deben realizar los estudiantes. La evaluación es otro de los elementos en su organización, la cual ofrece toda la indicación necesaria para su realización.

A continuación se incluye el sistema de actividades elaborado:

Actividad 1

Título: “Cine debate”

Objetivo: debatir las impresiones más significativas de la película observada, con énfasis en el protagonismo de ese joven maestro.

Método: debate y reflexión.

Medios: televisor, video, voz y guía de observación.

Orientaciones metodológicas: la actividad se basa en la observación y debate del filme cubano “El brigadista”. Se organiza el grupo para la observación del filme, la que será realizada a partir de una guía de observación. Posteriormente, los monitores orientados por el profesor, dirigen el debate de modo que conduzcan a una reflexión socializada y, al final, se expresan criterios ya personalizados y de alta significación para cada uno.

Evaluación: se realizará de forma oral, teniendo en cuenta la participación socializada en el intercambio y las reflexiones personales de cada quien.

CONCLUSIONES

- Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de orientación profesional pedagógica tienen sus raíces en: la filosofía marxista-leninista que brinda una concepción científica del mundo, de la sociedad y de la educación; el enfoque histórico-cultural de Vigotski y continuadores; las concepciones actuales de la pedagogía cubana acerca de la orientación profesional pedagógica (OPP) y las tradiciones educativas cubanas, así como la concepción de la educación como factor de cambio.
- El sistema de actividades elaborado, propicia el desarrollo de la orientación profesional pedagógica, desde el trabajo del monitor, en los estudiantes del grupo 2 de onceno grado, del centro mixto “Antonio Guiteras Holmes”, municipio Sancti Spíritus. Se aplica a seguir un orden lógico y sistémico y se caracteriza por su carácter creativo y desarrollador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Corzo, E. (1989). Estudio sobre el desarrollo de los intereses profesionales en estudiantes de un centro pedagógico de nivel medio. -- En Pedagogía cubana. _ Año 1, no. 3-4. -- La Habana,

Agramonte R. (1945). Aforismos y apuntaciones de José de la Luz y Caballero. -- La Habana, Universidad de La Habana,

Armas Ramírez, Nerely de. (1980). Importancia de la formación vocacional y la orientación profesional en la autodeterminación de la profesión de los estudiantes.-- En Educación. Año 10, N0. 36. -- La Habana, ene - mar.

Bermúdez Morris, R. (2007). La orientación individual en contextos educativos / R. Morris Bermúdez y L. Pérez Martín. La Habana: Editorial Pueblo y Educación,

Decoro Hernández, J. (2000). La orientación profesional de los estudiantes que optan por carreras pedagógicas en el municipio especial Isla de la Juventud. (Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación) .I S P Enrique José Varona, La Habana.

Del Pino Calderón, Jorge L. (2000). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo.

Del Pino, J.L., (2008). (Tomado en: Seminario nacional de preparación del curso escolar 2009-2010.

Del Pino Calderón, J. L. (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador.

Del Pino, J. L. y otros (2008). “La orientación profesional pedagógica”. (Citado en: Seminario nacional de preparación del curso 2009-2010).

García Gallo, G. J. (1989). Ante el futuro, algunos problemas de la formación vocacional y la orientación profesional. La Habana: Editorial Abril.

González Collera L. (2012). Motivación Profesional Pedagógica. Teoría y Práctica. Editorial Academia. España.

González Maura, V. (1989). Niveles de integración de la motivación profesional 1989. – tesis (candidato a doctor en Ciencias Psicológicas), La Habana,

_____.(2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes: ponencia. Congreso Internacional Universidad 2002. -- Ciudad de la Habana.

_____. (2002). Orientación educativa-vocacional. Una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable. -- /S. L., s.n./, 2002. –(Curso Universidad 2002)

González Rey, F., Mitjáns Martínez, A. (1989). La personalidad su educación y desarrollo.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL INCLUSION IN STUDENTS WITH DISABILITIES

AUTORES

Dr. Miguel Ángel Amaró Garrido, Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral e Imagenología, Profesor Auxiliar, Aspirante a Investigador, Policlínico Universitario "Juana Naranjo León" de Sancti Spíritus. Cuba. Correo electrónico: maagdo85@gmail.com

MSc. Tatiana Hernández González, Especialista de Segundo Grado en Cirugía Plástica y Caumatología, Máster en Medicina Bioenergética y Natural, Profesora Auxiliar, Investigador Agregado. Hospital General Provincial "Camilo Cienfuegos" de Sancti Spíritus. Cuba. Correo electrónico: tatohg@infomed.sld.cu

Dr. Yurisbel Tomás Solenzal Alvarez, Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral, Residente de Cirugía Plástica y Caumatología, Profesor Auxiliar, Aspirante a Investigador. Hospital General Provincial "Camilo Cienfuegos" de Sancti Spíritus. Cuba. Correo electrónico: yurisbels@infomed.sld.cu

RESUMEN

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los ámbitos educativos favorece la sensibilización, aceptación y comprensión del alumnado con discapacidad, además responden a necesidades educativas especiales, propician la equidad e inclusión a través de nuevos escenarios educativos, estrategias de enseñanza y modos de aprender. Esta investigación tuvo como objetivo analizar información actual disponible que fundamente el valor de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación con alumnos con necesidades educativas especiales. Se hizo una recopilación y revisión de la bibliografía nacional e internacional. La estrategia de búsqueda adoptada fue la utilización de palabras clave o descriptores en español e inglés.

Se evidenció la diversidad de recursos tecnológicos en los procesos de inclusión educativa con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, con grandes ventajas en la enseñanza por sus estrategias y propuestas didácticas que promueven aportes significativos. La incorporación de tecnologías permite el acceso de todo el alumnado a la enseñanza general y superan las distintas barreras de aprendizaje, esto fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez masifican la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad, Educación inclusiva, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Necesidades educativas especiales(NEE).

ABSTRACT:

The integration of Information and Communication Technologies in educational settings favors the awareness, acceptance and understanding of students with disabilities, as well as responding to special educational needs, promoting equity and inclusion through new educational scenarios, teaching strategies and teaching methods. of learning. The objective of this research was to analyze current available information that supports the value of Information and Communication Technologies in the training of students with special educational needs. A compilation and revision of the national and international bibliography was made. The search strategy adopted was the use of keywords or descriptors in Spanish and English. The diversity of technological resources in the processes of educational inclusion with the use of Information and Communication Technologies was evidenced, with great advantages in teaching due to their strategies and didactic proposals that promote significant contributions. The incorporation of technologies allows the access of all students to general education and overcomes the different learning barriers; this strengthens the teaching-learning process and in turn increases educational inclusion.

KEYWORDS: Disability, Inclusive education, Information and Communication Technologies (ICT), Special Educational Needs (SEN).

INTRODUCCIÓN

Actualmente el mundo está inmerso en una revolución de la información y el conocimiento, y, por ello, la informática brinda múltiples posibilidades para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y llegar a distintos colectivos (Gallegos, 2018). De forma generalizada, la computación potencia habilidades como el trabajo cooperativo, el desarrollo de prácticas innovadoras, fomentan las competencias digitales, la alfabetización tecnológica, nuevas formas de socialización. (Arvelo-Rosales et al., 2021)

Las nuevas tecnologías permiten la realización de las actividades cotidianas y más cuando se trata de personas con algún grado de discapacidad, esto contribuye a una vida más independiente. También apoyan la efectividad del trabajo docente, al evolucionar a nuevas formas y modos; demandando alineación de herramientas y medios para la educación. También exige recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos importantes a considerar para que no existan barreras de comunicación, información o accesibilidad (Acosta et al., 2020).

Cuando se habla de discapacidad es claro que las personas con esta condición enfrentan barreras que impiden su inclusión plena en la sociedad, esto demanda un cambio de mentalidad y formas de actuación que garanticen la generación de prácticas que correspondan a expectativas, necesidades e intereses de este grupo social. Según Echeita y Ainscow (2011*) "la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia"* (p. 32)

Los modernos medios de comunicación se centran en la trasmisión dinámica de todo tipo de información, dando lugar a nuevas formas de interacción social en los diferentes ámbitos de la vida de las personas y ha determinado nuevos códigos sociales por la posibilidad de acceso a los nuevos saberes (Orozco Almario, 2019). Existen barreras que van desde las arquitectónicas hasta las de comunicación que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Barreras en las

que las Tecnologías de la Información y Comunicación(TIC) podrán favorecer el desarrollo de la persona y mejorar su relación con el entorno, su incorporación en el conocimiento, facilitar sus aprendizajes, o para integrarse en el mundo laboral. Las TIC son un factor determinante en la reorganización de la pedagogía tradicional, por el desplazamiento de la información al ambiente virtual, generando transformaciones que hasta hace poco tiempo eran impensables (Flores, Torres y Hernández, 2015).

En la actualidad se vive en un mundo mediático donde la revolución tecnológica es imparable y tiene un papel preponderante. Los cambios son tan numerosos y ocurren con tanta rapidez que, con frecuencia, es imposible establecer nuevos hábitos antes de que se hayan asentado los más recientes entre los tradicionales y predomina una cultura de transformaciones múltiples. Los docentes deben estar preparados para asumir nuevas maneras de pensar y enfrentar las tendencias que se presentan. Las TIC son cada vez más utilizadas, accesibles, atractivas y adaptables en las instituciones educacionales con el propósito de cambiar la enseñanza tradicional hacia un aprendizaje más constructivo (Cabero y Ruiz, 2017). Es evidente que el proceso de globalización trae consensos internacionales que plantean la necesidad de reformular las metodologías a fin de estimular el proceso educativo y que respondan al cambio en paradigmas (Marqués Graells, 2012).

En este sentido se comprende que los medios de enseñanza modernos rompen la monotonía del aula, mejoran la efectividad del sistema, el aprendizaje deja de ser un hecho memorístico al ofrecerse una representación más cercana a la realidad, lo que evita posibles errores de conceptos adquiridos en las clases teóricas, además racionalizan esfuerzos, aumentan los incentivos para el aprendizaje, se hace más productivo el trabajo del profesor, favorecen la asimilación y retroalimentación del proceso, así como estimulan la participación creadora del estudiante (Echeverría Sáenz, 2014).

Un desafío de estos tiempos es la búsqueda de vías que permitan perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para propiciar la inclusión y las

condiciones favorables en la formación integral del estudiante, comprometido con su aprendizaje, reflexivo, crítico, con sólidos valores de responsabilidad, honestidad, sinceridad, capaz de autorregularse y autoevaluar su aprendizaje (Rojas-Avilés et al, 2020). La educación en Cuba asumió con fuerza el reto de la introducción de la TIC en el proceso de universalización con profesionales competentes que dinamicen sus clases en escenarios donde tanto al docente como al estudiante sean gestores del conocimiento y su práctica dentro del proceso de aprendizaje (Pascuas Rengifo, Vargas Jara & Sáenz Núñez, 2015).

En la actualidad existe un nuevo escenario educativo, brindar y recibir clases de manera online y a causa de la pandemia del Covid-19 se generaron diferentes expectativas en la comunidad educativa de como esto influye en procesos de comunicación y enseñanza, con énfasis en los procesos de inclusión de personas con discapacidad que se han visto perjudicadas en este nuevo escenario mundial. En Cuba se potencia y desarrolla cada día más la modalidad virtual, debido a la pandemia representado un desafío para los profesionales docentes.

Debido a la alta tasa de contagios por el Covid.19 muchas provincias han tenido que tomar alternativas para no detener el proceso docente. La provincia de Sancti Spíritus es uno de los territorios afectados por esta entidad altamente letal y la docencia se ha visto afectada y muy limitada en su forma presencial, por tal motivo se orientó de forma inmediata la enseñanza a distancia para todos los niveles educacionales.

DESARROLLO

El término inclusión fue relacionado con necesidades educativas especiales (NEE), pasando posteriormente a comprender a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos, con independencia de características y deficiencias. La educación inclusiva es aquella que responde a un enfoque filosófico, social, económico, cultural, político y pedagógico y busca

aceptación y valoración de las diferencias en la escuela para cada uno de los estudiantes. Es importante destacar tal y como señala Lus (1995) que:

"La integración de las personas con necesidades educativas especiales en el conjunto de la sociedad y, por lo tanto, también en la escuela, para que sea lo más exitoso posible, necesita ser gradual, consensuado, que nadie se considere su dueño y que todos los actores de la comunidad educativa estén involucrados en él" (p. 15).

Según Zappala, Koppel y Sushodolski (2011) dentro de este marco se plantea la necesidad de repensar entre otras cosas la práctica del docente, al plantear estrategias pedagógicas alternativas para la construcción de

- Una cultura educativa donde todos se sientan partícipes.
- Respuestas a las necesidades educativas de estudiantes con problemas de aprendizaje y participación en distintos contextos.
- La promoción de alfabetizaciones múltiples.
- El aprendizaje constructivo.
- La valoración de las capacidades en todos los estudiantes.
- El sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.

Según Masferrer y Peñalver (2008) la institución es otro elemento importante en la inclusión donde la administración debe crear un ambiente de mayor inclusión, siendo posible evaluar esta incidencia mediante los siguientes factores:

1. Factores relacionados a la infraestructura y organización: Dotar al centro de recursos materiales, profesionales, etcétera.
2. Elementos para potenciar las buenas prácticas hacia la inclusión: Capacitar el claustro para desarrollar estrategias que favorezcan la inclusión.
3. Hacer una compilación explícita en los documentos del centro (Proyecto educativo, Proyecto curricular, Plan anual, Memoria) de su compromiso por lo que se refiere a la inclusión.
4. Factores que hacen referencia al trabajo con las familias: Estrecho vínculo y participación de la familia con la institución.

Ventajas y desventajas del uso de las TIC en estudiantes con NEE

Las TIC permiten desarrollar puntos claves para contemplar al estudiante como coprotagonista de su aprendizaje: flexibilidad de tiempo de enseñanza, aumento de la motivación e interés por aprender; mejor transmisión y recepción de información, donde los estudiantes con NEE, tienen mejor acceso a la información, la comunicación y la cultura (Sevillano y Rodríguez, 2013, p. 76).

El acercamiento entre las TIC y la atención a la diversidad ha alcanzado niveles importantes, el uso de las herramientas didácticas virtuales facilitan la relación de los estudiantes con NEE y el entorno, con mejora de su calidad de vida en los ámbitos personal, emocional, afectiva, laboral y profesional.

Alba (1990) en Paula (2003) considera que la informática es una herramienta importante para el campo de la educación especial, con aporte de la misma los siguientes usos:

- Aplicaciones dirigidas a la realización de actividades vitales y cotidianas.
- Enseñanza asistida por ordenador.
- Herramienta dentro del proceso de aprendizaje.
- Herramienta terapéutica en el tratamiento de las distintas alteraciones o discapacidades.

Según Torres (1990) en Paula (2003) el ordenador ofrece muchas ventajas para trabajar con niños/as discapacitados:

- Ahorra tiempo y esfuerzo.
- Introduce una dinámica visual muy importante, sobre todo para niños/as con problemas de lenguaje.
- Incrementa la motivación y refuerza la atención.
- Prepara al niño/a para el aprendizaje permanente y autónomo.
- Contribuye a las capacidades de autoaprendizaje por estímulo de la creatividad.
- Ofrece la posibilidad de una evaluación dinámica continua y objetiva.
- Contribuye a la adquisición de capacidades básicas como son la lectoescritura, la expresión, el cálculo, el pensamiento lógico, la resolución de problemas, etcétera.

- Organizar mejor la actividad educativa al contar con un material muy organizado, estructurado y completo.
- Evaluar la situación del alumno/a constantemente.

Para Cabero, Córdoba y Fernández (2007) existen muchas ventajas que podemos atribuir a las TIC para los estudiantes con NEE, entre ellas podemos destacar las siguientes:

- Ayudan a superar limitaciones que se derivan de las discapacidades cognitivas, sensoriales y motrices.
- Favorecen la autonomía, ya que las herramientas se pueden adaptar a las necesidades de cada estudiante de forma personalizada.
- Favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica de estos estudiantes con el resto de compañeros y el profesorado.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y capacidades en los estudiantes.
- Favorecen el diagnóstico de alumnos/as.
- Respaldan un modelo de comunicación y de formación multisensorial.
- Propician una formación individualizada.
- Facilitan la inserción socio-laboral de alumnos/as con dificultades específicas.
- Proporcionan momentos de ocio.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y destrezas.
- Propician el acercamiento de los alumnos/as al mundo científico y cultural.
- Favorecen la disminución del sentido de fracaso académico y personal.
- La versatilidad y flexibilidad permiten una variedad de aplicaciones con objetivos diversos, así como la adaptación a cada caso particular, siendo posible adaptar un mismo aparato o programa según las necesidades de cada niño/a en el momento de trabajar.
- Facilitan la individualización de la enseñanza.
- Posibilitan la repetición del ejercicio y la autocorrección al poder comprobar los resultados de inmediato.

- Aumentan el grado de autonomía e independencia personal.
- Mayor rapidez y calidad en el resultado del trabajo.
- En actividades lúdicas o de entrenamiento en habilidades sociales entre otras, incrementa la comunicación y socialización del grupo cuando se diseñan actividades
- Posibilidad de almacenar los datos sobre los logros de cada alumno/a.

En cuanto a algunas desventajas o inconvenientes que López y López (1995) en Paula (2003), otorgan al uso de las TIC en la educación con niños/as con necesidades educativas especiales tenemos las siguientes:

- El elevado coste económico y obsolescencia de los equipos.
- La falta de preparación y rechazo de profesionales a las nuevas tecnologías.
- El inadecuado empleo de los medios tecnológicos como consecuencia de la introducción de los mismos en el ámbito educativo debido a la moda sin planteamientos previos que consideren el estudio del as necesidades reales del alumnado.

Es importante destacar según Cabero, Córdoba y Fernández (2007), que al incorporar las TIC para atender alumnos/as con NEE no debemos de olvidarnos de una serie de aspectos importantes como son:

- Su utilización e integración depende del tipo y grado de discapacidad.
- Su utilización tenemos que percibirla tanto desde el punto de vista del hardware como del software.
- Combinación y vínculo de los medios convencionales y modernos.
- Participación y aporte en su aplicación de diferentes profesionales, que irán desde los pedagogos, los ingenieros, los psicólogos, los diseñadores, etcétera.

Atención a la diversidad a través de las TIC. Las TIC y el alumnado con discapacidad visual (DV)

Cuando una persona no es capaz de lograr una correcta percepción de la luz que permite identificar los cuerpos u objetos que se encuentran en el contexto lo cual es identificado como uno de los mayores problemas que enfrentan aún en

la actualidad los docentes y estudiantes en su proceso educativo. Las TIC son actualmente el recurso más importante para que las personas con discapacidad visual, con el acceso a información y tareas de lectura y escritura a través equipos y programas con adaptaciones táctiles en el teclado del ordenador, esto mediante las denominadas líneas braille o la creación de circuitos cerrados de televisión que amplifiquen el tamaño del objeto de forma total o parcial y eliminando todo elemento innecesario para la observación (telelupa) Acosta et al., (2020).

Otras opciones disponibles según Cabero, Córdoba y Fernández (2007) en los sistemas operativos es la comunicación a través de respuestas simultáneas en braile y sonido y la disponibilidad y fácil uso en formato digital de libros hablados, materiales y herramientas parlantes que narren la actividad a medida que el estudiante la ejecuta, también está el adaptar la pantalla con aumento de los contrastes con una redistribución de los niveles de grises o la selección de colores de primer plano y su ubicación con fondos específicos.

Las TIC y el alumnado con discapacidad auditiva (DA)

Cuando una persona no es capaz de lograr una correcta percepción de los sonidos en general, la pérdida de la audición se considera a la perdida de la capacidad de oír bien sea total o parcial, lo cual causa una dificultad en el proceso de enseñanza, aprendizaje para la comprensión de los contenidos educativos ocasionando graves problemas de aprendizajes en el alumno con este tipo de déficit. Fachal et al, (2019)

Las personas que tienen una pérdida o disminución auditiva tienen dificultad en la comunicación, el lenguaje, el conocimiento del entorno, la socialización, los procesos cognitivos y el funcionamiento de la memoria, son un grupo heterogéneo debido a la variabilidad del tipo y grado de privación auditiva, momento de detección de la misma, edad en la que se inicia el uso de audífonos, capacidad de aprendizaje, apoyo familiar y del sistema de comunicación empleado: lengua oral/lengua de signos. Por lo tanto, para el colectivo de personas con DA, el canal y experiencia visual desempeñan un papel

predominante en su desarrollo y en su experiencia vital (Hidalgo García y Frutos Delgado, 2010).

El aprendizaje en este grupo a través de ordenador debe ajustarse a criterios ergonómicos generales, como idoneidad del diseño, adaptación de contenidos a distintos niveles de dificultad, sistema de ayudas progresivas, evaluación de la ejecución, refuerzos adecuados al sistema perceptivo del sujeto, que en el caso de deficientes auditivos deben ser preferentemente visuales, etcétera.

Según Torres e Iza en Cebrián y Ríos (2000) las principales variantes que deberán tener los programas para deficientes auditivos son:

- Modalidad de presentación visual para todas las comunicaciones sonoras del programa.
- Nivel de vocabulario adecuado al conocimiento léxico-semántico del alumno para que no dificulte la comprensión.
- Poner el énfasis en las imágenes como principal medio de comunicación.
- Introducir algún sistema alternativo/aumentativo al habla cuando ésta sea necesaria.
- Calidad y efectividad de las pantallas, que sean facilitadoras del proceso de aprendizaje.
- Priorizar programas con diseño abierto y multiusuario a los cerrados y pensados para usuarios concretos.
- Hay que mantener los diseños específicos para tareas concretas y básicas, como son las encaminadas a la competencia lingüística, por ejemplo, olvidar que su déficit auditivo no es algo aislado, sino generador de otras limitaciones a nivel cognitivo-lingüístico, entre las que destaca su dificultad lectora.
- Facilitar el acceso más general a la información y fuentes de conocimiento.
- Duplicar la modalidad de acceso a la información, de manera que sea accesible tanto por la vista como por el oído y que ambas modalidades sean complementarias.

Las TIC y el alumnado con discapacidad cognitiva

Según Cabero, Córdoba y Fernández (2007) las aplicaciones fundamentales de las TIC para los alumnos/as con discapacidades psíquicas, se concretan en adaptaciones y utilizaciones de software para transformar el hardware. Entre las adaptaciones del hardware en concreto está *"el teclado de concepto"*, en el cual, se distribuyen en colores y representaciones gráficas o simbólicas de las actividades a realizar por el alumno/a con el ordenador, las cuales pueden ser programadas para que cada una de ellas realice una función diferente.

Los medios informáticos, empleados adecuadamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, favorecen la atención individualizada de los estudiantes en función del desarrollo alcanzado particular y, por ende, ofrecen la posibilidad de brindar las ayudas necesarias, no sólo desde la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, sino desde el propio intercambio con el contenido (Mujica-Sequera, 2020).

Las TIC en todos los niveles de enseñanza brindan ilimitadas posibilidades para la realización de un proceso enseñanza-aprendizaje de forma creadora y eficaz, donde los contenidos puedan motivar, vivenciarse y hacerse más objetivos; esto favorece el desarrollo de capacidades, hábitos y habilidades, y contribuye a la disminución del tiempo para apropiarse del conocimiento. Estudios comparativos entre la enseñanza virtual y presencial demuestran que el aprendizaje en entornos virtuales refleja mejores resultados, sin embargo, resulta complejo replicar estas experiencias en el caso de las actividades prácticas, convirtiéndose en la principal limitación e insatisfacción de los estudiantes. En este contexto, han surgido estrategias a través de la tecnología como solución innovadora mediante el uso de videojuegos, softwares interactivos, imágenes y videos, que si bien es cierto tiene la limitación al no tener contacto directo, se puede considerar como medida temporal del aprendizaje didáctico mientras se extiendan las medidas de aislamiento social (Sandoval, C. H., 2020).

CONCLUSIONES

- La utilización de recursos tecnológicos incrementa el interés y atención del alumnado por los contenidos impartidos, permiten realizar un seguimiento más activo de las clases, por lo que es importante la capacitación constante de los profesores.
- Son muchas las ventajas de las TIC en el alumnado con necesidades educativas especiales, dentro de ellas están la versatilidad y la posibilidad de atención a la diversidad, facilitan el aprendizaje, la comunicación, el lenguaje, el aumento de la autoestima, la motivación e la integración social, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, M., Betún, A., Delgado, J., & Iñiguez, M. (2020). Las TIC como oportunidad para fortalecer el PEA en los estudiantes con discapacidad visual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *9*(1), 42-48. DOI: https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.97

Acosta, M., Betún, A., Delgado, J., & Iñiguez, M. (2020). Las TIC como oportunidad para fortalecer el PEA en los estudiantes con discapacidad visual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *9*(1), 42-48. DOI: https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.97

Aragüez, M., Cebrián de la Serna, M., Fuertes Royo, C., Gallego Arrufat, M. J., García Martín, P. J., García Velasco, A., & Ríos Ariza, J. M. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Pirámide, 2000. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/58583

Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, *11*(8), 413. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11080413

Cabero Almenara, J., & Ruiz Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Ijeri. International Journal of Educational Research and Innovation,*

9, 16-30. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/66918/2665-8692-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cabrero, J., & Fernández Batanero, J. M. (2007). Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad.

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fachal, A., Abásolo Guerrero, M. J., & Sanz, C. V. (2019). Experiencias en el uso de TIC y rampas digitales en la enseñanza de informática a alumnos de educación terciaria con discapacidad visual o auditiva. In *XXV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (CACIC) (Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, 14 al 18 de octubre de 2019)*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/90556/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flores, G. M., Torres, V., & Hernández, J. D. (2015). La Inclusión Digital en Niños con Discapacidad. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect*, *2*(12), 20-39.

Gallegos Navas, M. (2018). *La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad: relatos de experiencias*. Editorial Abya-Yala. Disponible en: https://books.scielo.org/id/96y5f/pdf/gallegos-9789978104958.pdf

García, N. H., & de Frutos Delgado, C. (2010). Uso de las TIC con alumnado con deficiencia auditiva en el aula ordinaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (19), 1-11. Disponible en: https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/214707/284999

Lus, M. A., & Baquero, H. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*.

Marqués Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L. Disponible en https://revistas.uam.es/index.php/3c-tic/article/view/50

Masferrer, I., Peñalver, A. (2008). Factores que favorecen una escuela inclusiva. En C. Alonso., M. Barrientos y otros (Eds.). Educar desde la discapacidad (pp. 105-112). Barcelona: Laboratorio Educativo.

Mujica-Sequera, R. M. (2020). La Enseñanza Tecnoemocional en la educación del siglo XXI. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *9*(2), 71-78. DOI: https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.147

Orozco Almario, I. C. (2019). La pedagogía inclusiva como enfoque emergente en las escuelas: Habla el profesorado de educación primaria. In *III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação (2019), pp. 60-68.*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/126535/Pedagog%C3%ADa%20inclusiva%20como%20enfoque%20emergente%20en%20las%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pascuas-Rengifo, Y. S., Vargas-Jara, E. O., & Sáenz-Núñez, M. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con necesidades educativas especiales. *Entramado*, *11*(2), 240-248. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n2/v11n2a18.pdf

Paula, I. (2003). Educación especial. Técnicas de intervención. *Editorial McGraw-Hill. Madrid-España*.

Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, *3*(1), 75-93. DOI: https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903

Sáenz, A. C. E. (2014). Usos de las TIC en la docencia universitaria: opinión del profesorado de educación especial. *Revista Electrónica" Actualidades*

Investigativas en Educación", *14*(3), 1-24. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a12v14n3.pdf

Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *9*(2), 24-31. DOI: https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138

Sevillano García, M. L., & Rodríguez Cortés, R. (2013). Integración de tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2013, (42): 75-87*. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22669/file_1.pdf?sequence=1

Zappala, D., Koppel, A., Sushodolsky, M. (2011). Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual. Recuperado el 25 de noviembre del 2013 de http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-visuales-1-48.pdf

LA ORIENTACIÓN DE LAS FAMILIAS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA
THE ORIENTATION OF THE FAMILY FOR THE FULFILLMENT OF THE EDUCATIONAL FUNCTION

AUTORES

Lic. Miguel Nadal Beltrán, Institución: Escuela Pedagógica ¨Rafael María de Mendive¨ e-mail: miguelnb@nauta.cu

Lic. Rachel Hernández Conde, Institución: Escuela Pedagógica ¨Rafael María de Mendive¨ e-mail: rhconde@gmail.com

MS.c. Yordany Meneses Romero, Institución: Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus. e-mail: yordany@uniss.edu.cu

RESUMEN

El trabajo trata un problema actual, relacionado con las insuficiencias que presentan las familias para el cumplimiento de su función educativa. Las familias son la primera institución en formar las normas de conducta que luego serán desarrolladas por otros agentes de socialización, es por ello que debe estar lo suficientemente preparada para enfrentar este reto y es a la sociedad y en particular a la escuela a quienes les corresponde por historia y tradición el cumplimiento de esta tarea. Sobre la base de estas razones se realiza este trabajo que se titula “La orientación de las familias para el cumplimiento de la función educativa”. Durante el proceso investigativo se emplearon métodos que posibilitaron determinar el comportamiento de las familias en el cumplimiento de la función educativa. La implementación logró los resultados esperados.

PALABRAS CLAVE: familias; función educativa; orientación

SUMMARY

The work deals with a current problem, related to the insufficiencies presented by families for the fulfillment of their educational function. The family is the first institution to form the rules of conduct that will be developed later by other agents

of socialization, that is why it must be sufficiently prepared to face this challenge and it is the society and in particular the school that corresponds to them by history and tradition the fulfillment of this task. On the basis of these reasons, this work is carried out, which is entitled "The orientation of the family for the fulfillment of the educational function". During the investigative process, methods were employed that made it possible to determine the behavior of the family in the fulfillment of the educational function. The implementation achieved the expected results.
KEYWORDS: family; educational function; orientation.

INTRODUCCIÓN

En los retos que impone el siglo XXI, el ser humano sigue siendo su protagonista fundamental. No es casual, por tanto, que sea de extraordinaria importancia educarlo en correspondencia con las cualidades que exige la sociedad contemporánea. Sólo así se podrá dar continuidad a lo logrado y transformar con su actuación todo aquello que se oponga a la conservación del planeta. De las instituciones responsabilizadas con la función educativa, le corresponde a la escuela y a las familias un papel fundamental, por lo que no debe escatimarse en recursos y esfuerzos por desarrollar un proceso educativo que involucre estos dos importantes medios de influencia.

El problema del papel de las familias en la educación de los hijos ha sido un tema recurrente en el quehacer de psicólogos, pedagogos y otros especialistas, quienes desde diferentes miradas han analizado el problema y han ofrecido alternativas para contribuir a su solución.

La familia es esencial para el desarrollo de la sociedad y del individuo, sus funciones son insustituibles, aparecen recogidas y reguladas en la Constitución de la República, en el Código de Familia, en el Código de la Niñez y la Juventud y en las Tesis y Resoluciones del Partido.

Ella es la célula fundamental de la sociedad, donde se sientan las bases de la educación de la personalidad. En las familias se asimilan por primera vez las

normas de la moral, es el primer espacio de educación y socialización del individuo.

Estas ideas se reafirman en la Constitución de la República de Cuba:

> Toda persona tiene derecho a fundar una familia. El Estado reconoce y protege a las familias, cualquiera sea su forma de organización, como célula fundamental de la sociedad y crea las condiciones para garantizar que se favorezca integralmente la consecución de sus fines. Se constituyen por vínculos jurídicos o de hecho, de naturaleza afectiva, y se basan en la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de sus integrantes. La protección jurídica de los diversos tipos de familias es regulada por la ley. (Constitución de la República de Cuba, 2019, p.6).

En Cuba, diversos autores han concebido ideas cardinales para el estudio de las familias. Entre los que se aproximan a una concepción más integral a este fin, se encuentran: Arés Muzio (1990, 1997,2000, 2002, 2003, 2018), Reca Moreira (1996), Castro Alegret (1999, 2002, 2005, 2006,2009, 2010, 2012, 2015), Arias Beatón (2001, 2008, 2009) y Martínez Gómez (2012). También Núñez Aragón (2002) y Torres González (2016) han ofrecido sugerencias dirigidas a perfeccionar la intervención familiar desde la institución escolar. Con una perspectiva cada vez más dinámica y comunicativa, coinciden, los autores citados, en destacar la importancia de la coherencia en el accionar educativo de las familias y la escuela.

La escuela tiene el encargo social de lograr que las familias de los educandos se tracen en su funcionamiento y dinámica cotidiana, acciones y tareas concretas que contribuyan a la formación integral de sus hijos y sus hijas como futuras generaciones que tendrán el encargo de esta sociedad socialista. De hecho, el maestro y el psicopedagogo son los responsables de asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas en su condición de educadores profesionales. Para lograrlo necesitan estar lo suficientemente preparados de manera que el trabajo con los estudiantes, las familias y la comunidad sea lo más

preciso y efectivo posible. Es necesario, además, que se domine el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes y sus familias.

Este fenómeno se aprecia entre algunas familias de estudiantes de la Escuela Pedagógica “Rafael María de Mendive” del municipio Sancti Spíritus en las que predominan conflictos en las relaciones interpersonales y de comunicación entre padres e hijos, hogares en los que conviven varias generaciones y aumento del consumo de alcohol. En algunas de las familias se manifiesta la presencia de tabúes, estereotipos y prejuicios asociados a los roles de género, necesidades afectivas de los hijos, inadecuada orientación sexual de padres a hijos, altos índices de divorcio, lo cual ha incrementado el número de madres solteras, escaso tiempo dedicado por los padres a los hijos, poca participación de los padres en las actividades que se convocan por la escuela.

Con el propósito de constatar el conocimiento que tienen las familias acerca de las características de la personalidad de sus hijos, los autores pretenden argumentar la orientación a las familias que no cumplen la función educativa.

DESARROLLO

El hombre para su propio control, beneficio y disfrute ha creado una serie de instituciones en la sociedad como forma de organización superior de la civilización humana.

En las familias es donde se inicia el proceso de socialización del niño, constituye la célula básica de la sociedad de la cual dependen en gran medida la estructura base de la salud física y psíquica de las personas. Como grupo primario, en tanto institución social y fenómeno universal de carácter natural se desarrolla de manera activa y sujeta a un proceso histórico.

Ella es una categoría histórica. Sus formas y sus funciones se condicionan por el carácter de las relaciones de producción, por las relaciones sociales en su conjunto, así como por el nivel de desarrollo de la sociedad concreta. A su vez, influye sobre la vida de la sociedad en la medida en que cumple sus funciones básicas.

Resulta importante apuntar que el papel de las familias es de una gran trascendencia en cuanto al desarrollo en sus miembros más jóvenes, del compromiso con la época en que cada cual viva y los valores que deben asumir socialmente. Al ser ella la representación más pequeña a escala social es donde el papel de los hombres y mujeres en la sociedad se manifiesta de forma más nítida.

El Código de la familia plantea:

“La familia constituye una entidad en que están presentes e íntimamente entrelazados el interés social y el interés personal puesto que, como célula elemental de la sociedad contribuye a su desarrollo y cumple importantes funciones en la formación de las nuevas generaciones y, en cuanto centro de relaciones de la vida en común de mujer y hombre, entre estos y sus hijos y de todos con sus parientes, satisfacen intereses humanos afectivos y sociales de la persona”. (El Código de Familia Cubano, 1975, p. 5)

La educación que se recibe en el hogar, aun cuando no tenga el mismo carácter que la escolar, es de gran valor en el proceso de educación y consolidación de sentimientos, de principios morales y de orientación de la personalidad.

“La familia es un sistema abierto que está recibiendo continuamente, como una unidad, las influencias de otros grupos. Recibe de la escuela tanto a través de los hijos como por el contacto del maestro con los padres, además, está influido por la vida socio política del país a través de la inserción socio laboral de los familiares adultos. También recibe y no es menos importante, la influencia de la opinión social en la comunidad cercana y a través de los medios de difusión masiva”. Colectivo de autores del ICCP (1984).

De acuerdo a los criterios de (Arés, 1998, p.1), “La familia es el grupo natural del ser humano, jurídicamente se organiza sobre la base del matrimonio, el cual suele definirse como la institución social en la que un hombre y una mujer se unen legalmente con el fin de vivir juntos, procrear, alimentar y educar a sus hijos.”

(Castro Alegret, 1999, p.17), dice…" familia es para la sociedad una institución con cierto estatus jurídico, con una situación material determinada, con normas de la conciencia social que la regula, etc.; pero para sus miembros es el grupo humano en el cual viven, donde manifiestan importantes motivaciones psicológicas y las realizan en diversas actividades. Es también el grupo más cercano con el cual se identifican y desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia, donde enfrentan y tratan de resolver los problemas de la vida de convivencia".

Al mismo tiempo las familias son un grupo social, un grupo pequeño o primario en el que se configuran los sistemas de interacción entre las personas que lo integran (padres, hijos, otros familiares), en el que los hombre realizan sus primeras experiencias sociales y al que están vinculadas de modo intenso y durante largo tiempo.

Por lo tanto resulta un elemento vital para la labor de educación a las familias el conocimiento de sus transformaciones como grupo social y la forma en la que se desarrollan sus pautas de crianza.

Con respecto a las pautas de crianza familiar resulta de gran importancia para los educadores el conocimiento de cómo cada familia cumple con su labor educativa de forma que pueda incidir efectivamente en la educación familiar.

"La familia, para sus miembros, es el grupo humano en que viven, satisfacen y desarrollan complejos procesos materiales y afectivos estrechamente relacionados, donde adquieren hábitos de conducta, normas de vida y valores. Por eso resulta una institución mediadora entre la sociedad y el individuo, con una potencialidad educativa que el círculo infantil, la escuela y el resto de las instituciones sociales no pueden desestimar". (Castro Alegret, 2005, p.17).

"Una familia armónica, respetuosa, responsable, enfocada en lo que verdaderamente es importante, está haciendo un gran aporte a la sociedad en la que vive, pues ofrece personas valiosas y felices a la vida pública, de ahí la importancia de educarla". (Arés, 2018, p.135).

En la Constitución de la República de Cuba se establece con claridad las responsabilidades de las familias y del estado cubano en la educación, lo que ha sido resultado tanto de los cambios económicos – sociales ocurridos en el país como de comprensión cabal del papel de cada una de las instituciones sociales en el proceso de educación. (2019)

Reconocimiento de las familias. (Proyecto del Código de las Familias, 2021, p. 4)

1- El estado reconoce en las familias la célula fundamental de la sociedad, las protege y contribuye a su integración, bienestar, desarrollo social, cultural, educacional y económico, al desempeño de sus responsabilidades y crea las condiciones que garanticen el cumplimiento de sus funciones como institución y grupo social.
2- Las distintas formas de organización de las familias, basadas en las relaciones de afecto, se crean entre parientes, cualquiera que sea la naturaleza del parentesco, y entre cónyuges o parejas de hecho afectivas.
3- Los miembros de las familias están obligados al cumplimiento de los deberes familiares y sociales sobre la base del amor, los afectos, la consideración, la solidaridad, la fraternidad, la coparticipación, la cooperación, la protección, la responsabilidad y el respeto mutuo.

Se asume la definición aportada por (Castro Alegret, 2005, p.17), en el análisis de las definiciones aportadas por los autores estudiados evidencia coincidencias notables, comparten el hecho de que sus miembros se interrelacionan de algún modo; es decir, interaccionan con patrones de comportamientos específicos, llevando a cabo funciones importantes para sus miembros y también para la sociedad.

La influencia positiva o negativa que ejercen las familias en la educación de sus miembros está condicionada entonces al cumplimiento de sus funciones básicas que abarcan los procesos materiales y espirituales que ocurren en su interior.

Estas funciones se definen como las actividades diferenciadas realizadas por los miembros de las familias que transcurren dentro de ella y se relacionan con la

procreación, cuidado y educación de sus miembros, el desarrollo de la personalidad de sus integrantes.

Sobre este particular (Castro Alegret, 2005, p. 33), hace referencia a las funciones fundamentales de las familias: función biosocial, función económica, función cultural – espiritual y función educativa o formativa.

La función biosocial**:** comprende la realización de la necesidad de procrear hijos vivir con ellos en familia. Desde el punto de vista social la conducta reproductiva es considerada como reproducción de la población. Incluye las relaciones sexuales de pareja que constituyen elementos de estabilidad para ella y para toda la familia.

La función económica**:** comprende las actividades de abastecimiento y consumo tendientes a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares.

La función cultural–espiritual**:** incluye todas las actividades y relaciones familiares a través de las cuales la familia participa en la reproducción de la vida cultural – espiritual de la sociedad y de sus miembros.

La función educativa o formativa**:** le confiere a la familia el papel principal en la educación de las nuevas generaciones como agente socializador. Se produce a través de las otras enumeradas hasta aquí, y se manifiesta en lo que se ha llamado el doble carácter de las funciones ya analizadas, es decir, satisfacen diversas necesidades de los miembros, pero a la vez educan a la descendencia. Por ejemplo, enseñan a los hijos cómo satisfacer dichas necesidades materiales en estrecha interdependencia humana.

A partir del análisis de las funciones de las familias se infiere que, las familias, como célula fundamental de la sociedad, tiene una función educativa en la formación de las nuevas generaciones, es el centro de la vida en común de hombres y mujeres, entre estos, sus hijos, padres y de todos sus parientes. Sin embargo, el cumplimiento exitoso del papel educativo de las familias no puede verse mediante el cumplimiento de una u otra de las funciones, sino de la combinación efectiva del cumplimiento de todas.

El cumplimiento de las funciones de las familias está relacionado con su estructura interna, o sea por la relación existente entre sus miembros, la cantidad de estos y el estatus económico social, cultural y profesional de cada uno de ellos. De acuerdo con estos elementos las familias disponen de mejores o peores condiciones para el cumplimiento de las funciones básicas, en correspondencia con un determinado nivel socioeconómico y cultural y de un estilo de vida que le resulta propio y generalmente estable.

La función educativa de las familias en su doble carácter psicológico y social se realiza a través de las relaciones que sus miembros establecen para el cumplimiento de las actividades que se generan en cada hogar. La forma de relacionarse entre sí, el contenido de esas relaciones, el ambiente psicoafectivo que se imprime, va modelando la personalidad en formación de los hijos, cuyo producto final será un individuo socialmente útil.

La orientación desde el rol del psicopedagogo

La formación integral del psicopedagogo lleva implícita la preparación de este como orientador, pues de esta forma estará en mejores condiciones para cumplir con uno de sus roles más importantes, y es precisamente el de elevar la preparación de las familias para el cumplimiento de sus funciones.

El objeto fundamental de la formación del psicopedagogo es el proceso educativo que se materializa en la orientación educativa de escolares, familiares y vecinos de la comunidad, en la asesoría pedagógica a directivos y profesores, y consultoría para el trabajo preventivo.

Su labor está dirigida a la preparación para enfrentar la dirección del proceso pedagógico, y orientador en todas las esferas en aras de la transformación creadora de la realidad educativa en el amplio contexto de la escuela, las familias y la comunidad, en constante interacción con la sociedad, a partir de un enfoque interdisciplinario e intersectorial.

En cuanto a sus funciones y tareas profesionales se asume la posición de la Facultad Ciencias de la Educación del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” en relación a las tareas profesionales de educar e instruir. Así

mismo se reconocen las funciones: docente metodológica, orientadora e investigativa y de superación.

Función orientadora: Tiene una especial significación para este especialista, dado que su preparación le permitirá planificar, organizar, dirigir y controlar acciones de orientación a escolares, familiares, maestros, miembros de la comunidad y directivos en los diferentes niveles educacionales, así como en los otros centros donde laborará desde su rol como psicopedagogo. Su labor como consultor está concebida desde esta función.

Como profesional el psicopedagogo debe poseer determinadas características psicológicas como: predominio del tono emocional en la comunicación, identificación afectiva, estimulación de la comunidad de intereses y objetivos. Entre las cualidades deben sobresalir la ética profesional, el compromiso moral y el ejemplo personal, así como la comprensión, autenticidad, respeto al derecho ajeno y la empatía.

El Licenciado de la carrera de Pedagogía - Psicología, es capaz de encontrar soluciones a los problemas del quehacer educacional en los diferentes niveles y elevar su desempeño profesional como docentes, asesores y orientadores educacionales. Se evidencia el objeto fundamental de su formación: el proceso educativo que se materializa en la orientación educativa a los estudiantes, familiares y vecinos de la comunidad, en la asesoría psicopedagógica a directivos y profesores, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas pedagógicas y psicológicas, y en la investigación educativa en los contextos donde desarrolla su labor profesional.

Como agencia socializadora, cuyos miembros constituyen agentes transformadores de la sociedad, la escuela debe extender a las familias su sistema de influencias garantizando un sistema de interacción eficiente, teniendo en cuenta que las familias regula la interacción de los sujetos que la integran, a partir de las condiciones materiales y espirituales de vida, en correspondencia con la base económica y la superestructura.

Ello impone a la escuela la necesidad de conocer las características de las familias de los estudiantes que asisten a ella para intervenir de forma adecuada en su orientación y la modificación de sus modos de actuación respecto al cumplimiento de su rol educativo y de esta manera establecer un accionar más efectivo.

Es importante definir conceptualmente la orientación, sobre todo si se tiene en cuenta el gran valor que posee en el trabajo con las familias, según (Collazo y Puentes, 1992, p. 6-8). “La orientación debe considerarse como un proceso continuo, vital para todos los seres humanos a fin de prepararlos para la realización eficiente de las “tareas de desarrollo” para que logren desenvolverse con mayor independencia”.

“La orientación en sí misma contempla objetivos individuales y sociales, ya que a la vez que redunda en el desarrollo pleno del hombre, lo hace capaz de aportar más a la sociedad”.

“La orientación significa ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra. No es tomar decisiones por alguien, sino ayudarlo a resolver los problemas, a desarrollar sus puntos de vista y a responsabilizarse con sus propias decisiones. Su esencia es ayudar, al sujeto a conocerse y mejorarse a sí mismo, en relación con el medio en que se desenvuelve. Orientar significa ayudar, guiar al individuo para que movilice conscientemente sus potencialidades, enfrente sus limitaciones y decida el curso de su vida”.

Según lo antes expuesto el autor asevera que el trabajo con la familia debe ser más que una orientación, es necesario puntualizar aspectos que no se pueden olvidar como la ayuda a sus hijos sin imposición, ayudarles a resolver sus problemas y ser continuadores de la labor educativa. En la literatura consultada se aprecia el reconocimiento de la importancia que tiene la orientación, específicamente de la familia, dado que ella busca y necesita un tipo de ayuda, que le permita conocer el mejor camino para la realización de su labor educativa.

Por su parte (Torroella, 1998, p. 38), plantea que “…la orientación debe ser propiciada en todo tiempo a todos los individuos y en relación a todos los

problemas. Bien es cierto que la ayuda debe intensificarse en casos de crisis, pero el propósito final de la orientación es prevenir y orientar adecuadamente a los alumnos".

Para Recarey, la orientación es la ayuda que se le presta al individuo o al grupo, dentro de una relación o clima psicológico de aceptación (amor), comprensión (empatía) y autenticidad (sinceridad), para inducir, facilitar y promover una serie de aprendizajes básicos (relativos a sí mismo, en relación con el mundo y la sociedad, referentes a la asimilación, participación y transformación del mundo y a la auto educación), aprendizajes mediante los cuales el sujeto, al mismo tiempo que se prepara para la vida, desarrolla su personalidad y alcanza su madurez psicológica. (2005)

La orientación en el ámbito escolar es un proceso que se puede programar y dirigir, pero solo se realiza a través de la comunicación con el estudiante o familias estimulando su autodeterminación, protagonismo y responsabilidad con sus decisiones y conductas.

La orientación pretende dotar a los padres de los recursos para que ellos mismos conduzcan la educación intrafamiliar de sus hijos. O sea, lo que se quiere es, que la familia se desarrolle con sus propios recursos, para ello se apela a los vínculos creados por nuestra cultura en la relación entre escuela y hogar, por tanto, esta educación contribuye a su desarrollo, armoniza sus funciones y enriquece sus potencialidades educativas.

La orientación familiar para el cumplimiento de la función educativa

El estudio de la orientación familiar representa uno de sus principales objetivos, específicos en la búsqueda de soluciones a las dificultades, se corresponde con la orientación oportuna y sistemática que necesitan los padres, para el ejercicio de su función educativa, satisface a su vez las disímiles necesidades que tienen sus hijos. Es la acción de orientar, necesaria para informar a las personas y ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente.

A partir de la introducción del Plan del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en 1975 se produjeron notables cambios y transformaciones en

el desarrollo económico y social en Cuba. La escuela, como institución especialmente encargada de la transmisión de la experiencia histórico – social acumulada, no pudo permanecer estática, sino que tuvo que ser lo suficientemente flexible como para incluir nuevos objetivos y tareas en correspondencia con los cambios sociales y, lo que fue aún más importante, considerar la necesidad de prever las necesarias transformaciones que hicieran al hombre más capaz para intervenir activamente en el desarrollo social.

La Psicología y la Pedagogía marxista reafirman esta responsabilidad, y los profesores, conscientes del papel que desempeñan las condiciones de vida y educación en la formación de la personalidad asumen la gran responsabilidad de dirigir el proceso docente - educativo a favor del desarrollo integral de sus estudiantes, estimando la participación protagónica de las familias.

Asimismo se parte de las demandas actuales de la sociedad cubana relacionadas con el perfeccionamiento del rol de las familias para la atención de los adolescentes, refrendado en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021.

Establecer el nivel educacional mínimo con carácter obligatorio; continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso docente-educativo, así como en el fortalecimiento del papel del profesor frente al estudiante; incrementar la eficiencia del ciclo escolar, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención al personal docente, el mejoramiento de las condiciones de trabajo y el perfeccionamiento del papel de la familia en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. (Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021, 2017, p. 22).

La orientación familiar es un proceso sistemático y gradual donde se va a estimular de manera consciente la potencialidad educativa que poseen las familias, con el fin de que puedan solucionar sus problemas o prevenir otros, desde una actitud responsable, auténtica, de participación y aceptación. En el mundo la actual concepción de orientación familiar, tiene como fundamento la

relación entre el principio de prevención, el principio del desarrollo y el principio de intervención social.

Ríos (1984), Orientación y Terapia de Familia. Fundación Instituto Ciencias del Hombre. Madrid. Refiere que la orientación familiar es el “conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tiene como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto emocional que los acoge”.

Al respecto Collazo y Puentes plantearon:

Ha de ser la escuela la primera línea de ayuda y orientación a educandos, padres, comunidad y para ello se requiere que el personal docente se sensibilice, se prepare y asuma de manera activa y sistemática las tareas de las orientaciones como parte esencial de la educación diaria al desarrollo de una personalidad madura y eficiente. (Collazo y Puentes, 1992, p. 3)

El término orientación familiar lo define Casas Fernández en el artículo: ¿Qué es la orientación familiar? que se encuentra en el libro “Temas de trabajo social” define el término orientación familiar citado por Cueto (1997), en su tesis de maestría como “...un proceso de ayuda para la mejora personal de quienes integran la familia y para la mejora de la sociedad en y desde la familia, fundamentalmente en todo aquello que hace referencia a la educación familiar".

La orientación a la familia, es el proceso de estructuración de ayudas a partir de la identificación de potencialidades y carencias que permitan su formación para la movilización de recursos propios en el cumplimiento de su función educativa, que conlleven al éxito de la formación integral de los escolares. Torroella (1998).

Como se aprecia el trabajo de orientación está encaminado a brindar ayuda al individuo, a conocerse a sí mismo, a determinar sus problemas y sentir la necesidad de resolverlos, buscando sus proyectos de solución, utilizando su desarrollo y condiciones.

En relación a la orientación familiar Calviño (2000) plantea ayudar es llamar, es promover la amplitud del análisis, llamar la atención de lo que el demandante no está percibiendo, acompañar en una indagación y en una experiencia emocional, concepción del autor en la que aborda la importancia de una orientación acertada y por ende efectiva. Establece las bases de las relaciones de apoyo y especifica algunos elementos que caracterizan esa actividad.

Por su parte (Torres, 2003, p. 138), en el texto “Familia, Unidad, Diversidad”, plantea que la orientación familiar: es el conjunto de actividades dirigidas a la capacitación de la familia para un desempeño más efectivo en el logro de sus funciones, de forma tal que garantice un crecimiento y desarrollo personal y como grupo.

(Padrón, 2005, p.256), plantea que "la (…) orientación familiar es (…) un proceso de comunicación impregnado de interrogantes, motivaciones, expectativas, al mismo tiempo requiere comprometer a los sujetos implicados en dicho proceso convirtiéndolos en nuestros principales aliados”.

Esta misma autora señala que la escuela es una de las instituciones que está preparada para ayudar en esta intención, por contar con un personal capacitado para hacerlo y por compartir, de forma directa, con las familias la responsabilidad de la educación de los hijos.

Ambos autores reconocen que la orientación a las familias es necesaria entenderla como un proceso de comunicación impregnado de interrogantes, motivaciones y expectativas al mismo tiempo requiere comprometer a los sujetos implicados en dicho proceso, convirtiéndolos en los principales aliados con que cuenta el maestro.

La escuela para establecer su relación con las familias opera mediante el Consejo de Escuela como un órgano de composición intersectorial integrado por representantes de los diferentes organismos, organizaciones e instituciones de la comunidad donde está enclavada. Este órgano se considera muy eficaz en la implementación de la transformación escolar con el protagonismo de las familias y la comunidad. Su papel como organización popular representando a

la comunidad ante la institución educacional es muy necesario en estos momentos.

(Castro Alegret, 2005, p. 106), define la orientación familiar como el sistema de influencias pedagógicamente dirigido a elevar la preparación de los familiares adultos y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la escuela, la educación de la familia suministra conocimientos, ayuda en la argumentación de opiniones, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, contribuyendo a integrar en los padres una concepción humanista y científica de la familia y la educación de los hijos.

La visión asumida devela que la orientación familiar es el: “Conjunto de actividades dirigidas a la capacitación de la familia para un desempeño más efectivo en el logro de sus funciones, de forma tal que garantice su crecimiento y desarrollo personal y como grupo” (Torres, 2016, p.19).

Ya que todo maestro debe profundizar en el conocimientos de las familias para dirigir adecuadamente esta influencia. Su labor fundamental es incorporar a los padres a las acciones de orientación que se designan en el colectivo escolar, y asegurar el protagonismo de estos a través de sus organizaciones.

“Por todo ello la educación y la orientación familiar se vuelve hoy una necesidad de primer orden para que las transiciones no degeneren las funciones básicas de la familia”. (Arés, 2018, p. 134).

Andaluz (2017), reconoce que la orientación familiar es una forma de psicoterapia, dirigida a fortalecer las capacidades y los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con la finalidad que estos resulten sanos, eficaces y capaces de promover el crecimiento personal de cada uno de los miembros de la familia y de sus lazos afectivos y emocionales. Como se citó en (Campa, 2019, p.6).

Durante la investigación se asume que la orientación familiar propuesta por (Castro Alegret, 2005, p. 106), por considerar que los estudios recientes apuntan a que los progenitores no son los únicos, sino los primeros

responsables de la educación de sus hijos y que la escuela tiene la misión de orientarlos en el cumplimiento de la función educativa dotándolos de recursos para educar con éxitos a los hijos.

El proceso de orientación de las familias de los estudiantes debe atender, a los conocimientos acerca de métodos y estilos de comunicación funcionales, los que deben propiciar un clima emocional a favor de las relaciones entre sus miembros.

De esta forma, se puede resumir, que la orientación familiar constituye un proceso de relación de ayuda o asistencia que promueve el desarrollo de mecanismos entre los diferentes miembros de las familias y estimula una buena dinámica familiar a través de la reflexión, sensibilización, la asunción responsable de los roles para la implicación personal de sus miembros en la solución de los problemas y tareas familiares; realizada por niveles según las características del funcionamiento familiar y las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y de su descendencia, con el empleo de diversas vías y formas.

La orientación a las familias desde la escuela conlleva a que esta adquiera un aprendizaje, una participación activa, demuestre un compromiso e implicación en la educación de sus hijos, es un proceso sistemático y gradual donde se va estimular de manera consciente la potencialidad educativa que poseen las familias, con el fin de que pueda solucionar sus problemas o prevenir otros, desde una actitud responsable, auténtica, de participación y aceptación.

La orientación a las familias debe responder a las características que esta presenta, según el momento histórico que vive, es decir, la preparación y capacitación familiar debe estar contextualizada, responder a las exigencias actuales de las familias como agentes de socialización, a la vez que debe considerar las diferencias presentes entre las distintas familias, así como las diferencias individuales hacia el interior de ella.

La orientación de las familias debe ser contextualizada y flexible. Ha de sustentarse en su caracterización, ajustarse a sus necesidades, y modificarse

en la medida en que más se conocen. A la vez, las necesidades de cada hogar se van modificando con la edad de los hijos, con el desarrollo de la propia cultura de los familiares y otros.

Diferentes vías para la orientación de las familias

Para lograr la orientación de las familias la escuela cubana utiliza diferentes vías, (Castro Alegret, 2008, p.43), hace referencia a algunas de ellas: escuelas de educación familiar, consultas de familias, lecturas recomendadas, charlas educativas, video-debate, visitas al hogar, grupos de reflexión, orientación sexual, labores, realización de actividades.

Escuelas de educación familiar: Constituye un espacio de reflexión educativa entre docentes y padres. Garantizan un acercamiento entre los participantes en función de fomentar el sentimiento de pertenencia y un accionar conjunto en el desarrollo de la personalidad de niños y niñas.

Consultas de familias: Se tratan las preocupaciones o problemas que tengan los padres con los hijos o con su manejo hogareño.

Lecturas recomendadas: Se recomiendan materiales de los cuales se conoce pueden resultar propicios.

Charlas educativas: Conversación con padres que necesitan de una ayuda que sea personalizada.

Video-debate: Se realiza a través de la proyección de películas donde el padre tenga que reflexionar sobre un tema determinado.

Visitas al hogar: Se realiza con el objetivo de conocer el ambiente en que se desarrolla el menor y así poder orientar de forma consiente y creadora a la familia.

Grupos de reflexión: permite dar la información, el análisis del problema que atañe a todos en las que se pueden encontrar el mejoramiento, las relaciones humanas, la disciplina de los niños.

Orientación sexual: a familias y vecinos facilitarán una conducta sexual responsable.

Labores**:** en beneficio mutuo entre los miembros de los 3 contextos acerca más a toda la situación real en que viven.

Realización de actividades**:** políticas, deportivas, culturales y recreativas.

Pueden hacerse de forma conjunta de forma tal que se relacionen más a las personas involucradas y fortalezcan, entre otros valores.

Según criterio de (Castro Alegret, 2008, p.1), "una eficiente educación a la familia debe preparar a los padres y otros adultos significativos para su autodesarrollo, de forma tal que se autoeduquen y se autorregulen en el desempeño de su función formativa de la personalidad de sus hijos".

La comunidad científica reconoce también otras modalidades de orientación.

…para orientar a las familias tienen especial validez los talleres, los boletines, la correspondencia y las entrevistas, que pueden realizarse en el hogar o en la escuela, en correspondencia con las características de las familias. Además, resultarían productivas otras modalidades no reconocidas hasta el momento en la literatura como los chats, los foros de discusión y las redes sociales, para compartir contenidos e interactuar con las familias. (Gomes, 2016, p. 87).

Al desarrollar la orientación de las familias se debe reconocer que los padres de una comunidad, de una escuela, tienen sus peculiaridades, expresan casi toda la diversidad del espectro social. Por tanto, no se les debe tratar de la misma manera, hay que respetar el ritmo de cada familia, de cada uno de sus miembros. Esto conduce a realizar el trabajo de orientación con un enfoque individualizado mediante y a través del colectivo.

Las familias pueden acceder a su orientación por diferentes vías y alternativas, con enfoques más y menos directivos, desde su iniciativa a partir de la identificación de sus propias necesidades o por la recomendación de otros.

CONCLUSIONES

- La orientación de las familias para el cumplimiento de sus funciones y particularmente en el cumplimiento de la función educativa tiene sus fundamentos teóricos en la génesis y evolución de este proceso, en la

política actual y lo mejor de la tradición pedagógica cubana en relación con la educación a las familias en general, además en el enfoque socio-histórico-cultural y la pedagogía, que constituyeron la base para la organización de dicho proceso, desde el análisis de los textos relacionados con el tema.

- La orientación a los padres es la piedra angular en las familias, es por ello que las acciones de orientación dirigida a las familias para el cumplimiento de su función educativa, pudiera ser una vía a tener en cuenta por su carácter activo y participativo donde se define un tipo de orientación educativa fundamentado en la interdependencia de ambas partes (orientador y orientado). Se ofrecen sugerencias, opiniones, se hacen ejemplificaciones y se propicia el debate, así como reflexiones polémicas y productivas, teniendo en cuenta la propia experiencia de los padres en la educación de los hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA

Arés Muzio, P. (1998). “Familia, ética y valores en la realidad cubana actual”. En: Temas, No. 15, julio – septiembre.

Arés, P. (2018). Individuo Familia Sociedad. El desafío de ser feliz. La Habana: Editorial Caminos.

Arias, G. et al. (2001). La atención y orientación psicológica a las familias con niños en situación de riesgo. La Habana: Centro de Orientación y Atención Psicológica Alfonso Bernal del Riesgo.

Calviño, M. (2000). Orientación Psicológica. La Habana: Editorial-Científico Técnica.

Campa Pedroso, C. (2019). Talleres de orientación a la familia para su colaboración en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José de Varona. Facultad de Educación Infantil. Licenciatura en Educación Primaria. Revista electrónica Científico Pedagógica, No 33.

Castro Alegret, P. L. (1999). Para conocer mejor a la familia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castro Alegret, P. L. et al. (2005). Familia y escuela: el trabajo con la familia en el sistema educativo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castro Alegret, P. L. (2008). La escuela y la educación a la familia. Los consejos de escuela. Soporte magnético.

Castro Alegret, P. L. y otros. (2015). La educación a las familias, su contenido y métodos, en La escuela y la familia en la educación de los niños y adolescentes. "Transformar para educar", una alternativa participativa. Curso 14. Pedagogía 2015. Ciudad de La Habana. Sello Editor Educación cubana.

Collazo Delgado, B. y Puentes Albá, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica (I). La Habana: Editorial. Pueblo y Educación. (Soporte Digital). p.6 -8

Código de la familia. (1975). Publicación oficial del Ministerio de Justicia. La Habana.

Colectivo de autores. (ICCP – MINED). (1984). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Constitución de la República de Cuba. (2019). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Cueto Marín, R. (1997). "Igualdad, sociedad familia y escuela". En: libro resumen del II Taller internacional y IV nacional de transformaciones de la escuela primaria. Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.

Del Pino, J. L. (2005). Motivación profesional para la formación pedagógica en planes emergentes. La Habana: Editorial Academia.

González Maura, V. et al. (1995). Psicología para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Gomes Elimila, V. C. (2016). La orientación familiar con participación multifactorial para la atención educativa a escolares con deficiencia visual del nivel primario, en Angola. Tesis presentada en opción al grado

científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad De Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.

Herrera, P. y González, I. (2017). Crisis familiar. Metodología de evaluación e intervención. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021. (2017). La Habana. Cuba.

Martínez, C. (2012). Salud Familiar. La Habana: Editorial Científico Técnica.

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 G. García (compil.), Compendio de Pedagogía. (pp. 232-277). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Padrón Echeverría, A. R. (2005). Familia y Escuela. “La escuela de educación familiar. Un espacio de participación”. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Reca, I. (1996). La familia en el ejercicio de sus funciones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Recarey Fernández, S. (2005). La Orientación Educativa. Su Devenir Histórico. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Ríos González, J. A. (1984). “Familia y orientación “. En la orientación escolar. Revista Educación 270.

Suárez R, C. y Del Toro, M. (1999). La orientación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Material docente de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Torres G, M. (2003). “Familia, Unidad, Diversidad” La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Torres, M. (2016). La orientación familiar y los escolares con necesidades educativas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Torroella González, G. (1998). “Movimiento de la orientación en la Educación”. Material mimeografiado. Instituto Superior Pedagógica Enrique José Varona Ciudad de la Habana.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA; PEDAGOGÍA, CIENCIA Y SOCIEDAD EN ACCIÓN
ATTENTION TO DIVERSITY AND EDUCATIONAL INCLUSION, PEDAGOGY, SCIENCE AND SOCIETY IN ACTION

AUTORES

MSc. Tatiana Hernández González, Especialista de II Grado en Cirugía Plástica y Caumatología, Máster en Medicina Bioenergética y Natural. Profesora Auxiliar, Investigador Agregado. Hospital General Provincial Camilo Cienfuegos, Universidad de Ciencias Médicas, Sancti Spíritus, Cuba. Correo electrónico: tatohg@infomed.sld.cu

Dr. Miguel Ángel Amaró Garrido, Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral e Imagenología, Profesor Auxiliar, Aspirante a Investigador. Policlínico Universitario "Juana Naranjo León", Universidad de Ciencias Médicas, Sancti Spíritus. Cuba. Correo electrónico: maagdo@infomed.sld.cu

Dr. Yurisbel Tomás Solenzal Álvarez, Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral, Residente de Cirugía Plástica y Caumatología, Profesor Auxiliar, Aspirante a Investigador. Hospital General Provincial "Camilo Cienfuegos" de Sancti Spíritus. Cuba. Correo electrónico: yurisbels@infomed.sld.cu

RESUMEN

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementa su participación y disminuye la exclusión en y desde la enseñanza. Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la atención a la diversidad e inclusión educativa desde las acciones que se emprenden para su logro. Desde el ámbito internacional, por los antecedentes se considera que la educación es un derecho. Existe la inmediata necesidad de consolidar una educación multicultural para todos, no como metodología sino desde la perspectiva de inclusión social, representa un compromiso con la equidad, la justicia, la sensibilidad y la formación en valores de las personas. El cambio hacia

la escuela inclusiva constituye un proceso de aprendizaje que los centros educativos deben emprender, un tránsito complejo y singular por la diversidad, donde deben recibir el acompañamiento de los actores sociales. Se han producido avances en la educación inclusiva y en la respuesta a la diversidad que desde los centros y las aulas se proporciona a los estudiantes, sin embargo, persisten retos y otros han aparecido por el impacto de los cambios sociales y culturales. Ello supone un esfuerzo enorme que solo puede lograr el éxito si se percibe desde la acción.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, sistema educativo.

ABSTRACT

Inclusive education is a process aimed at responding to the diversity of students, increasing their participation and reducing exclusion in and from school. This research aimed to characterize the attention to diversity and educational inclusion from the actions that are undertaken for its achievement. From the international level, the antecedents consider that education is a right. There is an immediate need to consolidate a multicultural education for all, not only as a methodology but from a perspective of social inclusion, representing a commitment to equity, justice, sensitivity and the formation of values of people. The change towards the inclusive school constitutes a learning process that educational centers must undertake, a complex and unique transition though diversity. Where they must receive the support of social actors. There have been advances in inclusive education and in the response to the diversity that school and classrooms provide to students, however, challenges persist and others have appeared due to the impact of social and cultural changes. This supposes an enormous effort that can only achieve success if is perceived from the action.

KEYWORDS: Attention to diversity, educational inclusion, special educational needs, education system

INTRODUCCIÓN

La inclusión es la justa manera de superar la exclusión y tiene sus cimientos en la necesidad social de justicia y democracia. Aguerrondo (2007) plantea que: la conceptualización de inclusión supera la idea de que es una nueva meta, o un nuevo proceso, para entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción. En este sentido, para las autoras Andrea Viera e Yliana Zeballos (2014), la unidad de cambio ya no es el alumno, ni el aula, ni la escuela, sino el sistema educativo como tal. El cambio, la innovación y la mejora educativa se entienden como un proceso sin fin que implica instaurar y sostener un proceso de reflexión permanente sobre la teoría y la práctica educativa, basada en el protagonismo de distintos actores sociales.

Con el informe Warnock (1978), surge el término de alumnos con necesidades educativas especiales. Esta denominación no fue solamente un cambio terminológico, también supuso el impulso a una nueva concepción que evitaba el lenguaje de la deficiencia y situaba en la propia escuela una buena parte de la responsabilidad sobre el progreso de los alumnos. La escuela ordinaria debía ser capaz de proporcionar los cambios necesarios para dar respuesta a las demandas de estos alumnos y hacer posible su integración.

En junio de 1994, se celebró en España la llamada “Declaración de Salamanca”, conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En ella se reunieron importantes funcionarios de la educación, responsables de las políticas educativas, con el fin de promover el objetivo de “*la educación para todos*”. Esta conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales fue un encuentro excepcional tanto por la participación masiva de representantes de los países de todos los continentes, como por el impacto a lo largo del tiempo de su declaración final y de su marco de acción. Es muy difícil encontrar en el ámbito educativo un proyecto de cambio que haya sido tan escuchado y que haya servido de referencia a tantas políticas públicas.

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementa su participación y disminuye la exclusión en y desde la

enseñanza. Su principal finalidad es proveer una educación de calidad a todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos, en riesgo de ser excluidos o marginados. Esta visión muestra que es más probable que se den avances en este sentido, si se puede reconocer y tomar conciencia de que las dificultades que experimenta el alumnado son, fundamentalmente, resultado del modo en que se organizan las escuelas, de las metodologías y estrategias de enseñanza que se emplean.

La escuela necesita reformarse, reformular sus procesos y herramientas pedagógicas para poder dar respuesta, positiva y real, a la diversidad de sus estudiantes; contemplar la diversidad individual no como un problema, sino, como una oportunidad de enriquecer los aprendizajes. Desde esta perspectiva, considerar las dificultades tanto del alumnado como del equipo de profesionales docentes, puede contribuir a diseñar una “agenda de reflexiones y transformaciones” sobre cómo implementar los cambios. Se puede consensuar que esta perspectiva de cambio será más viable y favorable en aquellos contextos con “cultura de colaboración” que proporcionen sustento a la propuesta de soluciones y búsqueda de alternativas (.Echeita, G, 2016). Debe ser necesario instalar en la discusión de la nueva constitución el componente educativo, basado en el concepto de lo inclusivo, y así aspirar a una mayor equidad social, que según Echeita (2017), pasa a convertirse en un mandato de todos aquellos países que han firmados los acuerdos internacionales para una educación de calidad y sostenible en el tiempo.

La inclusión en el sistema de educación cubano ha transitado desde tener como objetivo primordial a los estudiantes con “necesidades educativas especiales”, hasta la conceptualización moderna del término, como un proceso para todos y todas con total equidad. El sistema socioecónómico de Cuba ha tenido entre sus bondades el impulso del desarrollo y atención a la inclusión y a la diversidad bajo la influencia de novedosos modelos internacionales y por las propias problemáticas que han propiciado la investigación y el avance del sistema

educacional del país. Esta investigación tuvo como objetivo: caracterizar la atención a la diversidad e inclusión educativa desde las acciones que se emprenden para su logro.

DESARROLLO

Marco normativo internacional sobre inclusión social y educativa

Desde el ámbito internacional, se considera por los antecedentes, que la educación es un derecho de todos. Su reconocimiento jurídico aparece por primera vez consignado en la Declaración de los Derechos Humanos de (1948) Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1948). Con esta declaración se consolidó la idea de que la educación debe ser universal e igualitaria. A partir de esto se realizan eventos con consensos y declaraciones que tuvieron importantes efectos en el marco legislativo de muchos países: la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer ONU, (1979), la Convención sobre los derechos del niño (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], (1989), la Conferencia Mundial sobre educación para todos (EPT) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (1990), la Declaración de Salamanca UNESCO, (1994), el Informe Delors (Delors, (1996), el Marco de acción de Dakar UNESCO, (2000), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural UNESCO (2001) y la Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las personas con discapacidad ONU, (2006). En estas reuniones se declara el compromiso de garantizar una educación de calidad a los niños, jóvenes, adultos y se acepta que las necesidades de aprendizaje son diferentes entre contextos geográficos, culturales, sociales y varían en las distintas épocas que se suceden. Se adopta la cualidad de atender las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad, y emprender acciones para garantizarles la igualdad de acceso a la educación; así como también a todas las personas en situación de vulnerabilidad por su identidad,

etnia, nivel social, situación económica, entre otras. Dando paso así a la construcción de comunidades educativas inclusivas. MINEDUC (2016).

De estos antecedentes se desprende que el objetivo de la educación inclusiva es el aprendizaje de todos atendiendo a la diversidad. De este modo los contenidos, los métodos, los enfoques, los espacios y los tiempos educativos deben adecuarse a las necesidades y posibilidades de quienes aprenden, es decir, los sujetos de aprendizaje Busso (2017). Lo diverso pasa a ser la norma, no la excepción, esto debe darse en el marco de la inclusión social y educativa.

El Informe Delors (1996) introduce la concepción de la educación permanente, el aprendizaje a lo largo de toda la vida es el centro de la educación en el siglo XXI: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser”. La educación no es solo un elemento de transmisión de contenidos curriculares, sino que es un espacio en el que se forma a las personas en las habilidades metacognitivas y de convivencia, en su identidad, y en otros factores que las convierten en seres humanos plenos, autónomos y realizados en el contexto de la diversidad sociocultural que viven.

Educación multicultural y transformación del sistema educativo:

Las culturas son valiosas, merecen respeto y la diversidad las enriquece por eso el proceso de enseñanza-aprendizaje debe mirarse desde la óptica de la cultura a la que se pertenece. Existe una inmediata necesidad de consolidar una educación multicultural para todos, que no constituya una metodología sino una perspectiva de inclusión social, representa un compromiso con la equidad, la justicia, la sensibilidad y la formación en valores de las personas.

El ser humano, representa en gran medida la cultura que ha aprendido. En la medida en que los diferentes grupos humanos desarrollan distintas normas, valores, símbolos y tradiciones, existe una gran diversidad cultural, por lo que se puede afirmar que la diversidad forma parte del significado más genuino de cultura. Esta no es estática, sino que cambia de manera continua, en gran medida por las relaciones entre diferentes grupos. Por ello, la intervención en el

ámbito cultural para favorecer el reconocimiento y la diversidad humana tiene una gran importancia para avanzar en la inclusión educativa. Plancarte, (2017)

El funcionamiento al que se aspira en los sistemas educativos con respecto a la educación inclusiva se identifica con el “deber ser” pero todavía existe un abismo entre los acuerdos internacionales, su ratificación por parte de los países, y lo que efectivamente pasa en la práctica educativa con las posibilidades de ejercer el derecho a la educación por parte de niños y niñas en general y con discapacidad en particular.

Se entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro del aula y fuera esta. Las prácticas pedagógicas representadas por los diferentes actores institucionales están condicionadas por la perspectiva de inclusión social. Las construcciones con las que estudiantes, familias y docentes establecen sus relaciones, las fronteras que se establecen entre ellos en complejos espacios, habilitan o inhabilitan la inclusión social en el ámbito educativo. Viera, Zeballos (2014) En esta visión, el problema no es del alumno, sino del sistema educativo y de las escuelas, que son incapaces de proveerles de una adecuada oferta de actividades adaptadas a la capacidad y motivación de cada alumno, permitiendo así garantizar una participación activa, significativa y satisfactoria con el currículum escolar.

En la actualidad el sistema educativo se encuentra inmerso en una realidad social en constante transformación, donde los cambios se convierten en el elemento predominante. Ante estas circunstancias las escuelas no pueden permanecer impasibles, como si nada tuviese que ver con ellas; por el contrario, deben integrarse en ese constante proceso de cambios. Todos los centros educacionales deben ser capaces de adaptarse a los nuevos requerimientos que les plantea la sociedad y a los desafíos que la misma plantea. Muchas veces lo que prevalece son unas instituciones caracterizadas por la estabilidad, impermeables que impiden modificar sus rutinas y prácticas anquilosadas. Frente a ello necesitamos instituciones que se caractericen por la apertura a nuevos conocimientos, la flexibilidad y la creatividad, con el fin de permanecer

abiertos a procesos de mejora, asumiendo los nuevos requerimientos y disponiendo de los recursos necesarios para generar respuestas ante los múltiples desafíos y problemas existentes

Lamentablemente en el sistema educacional, las escuelas y sus profesores persisten en una “visión individual” de las dificultades de aprendizaje, en la que estas se atribuyen solo a variables del individuo, ignorando la influencia decisiva que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas. Castillo (2017) Desde un enfoque inclusivo, al trasladar la visión de una atribución causal del alumno a una mirada hacia el centro escolar, se comprueba que el progreso de los alumnos no es exclusivamente responsabilidad de sí mismos y de sus competencias; sino de la capacidad de interactuar con las actividades que, sistemáticamente, le son ofrecidas por parte de la comunidad educativa en la que se encuentra Marchesi, Hernández (2019).

Investigación y competencia profesional:

La capacidad de aprendizaje e investigación debe emplearse para poder encontrar soluciones a las problemáticas del contexto histórico y educacional que se vive. Se deben desarrollar capacidades para realizar los cambios necesarios en las instituciones escolares y satisfacer todas y cada una de las necesidades de los estudiantes. El gran reto es poder transferir estos conocimientos a la práctica educativa. Gajardo, (2020). Tal y como indica el profesor estadounidense Carl Kaestle Kaestle1993, citado en Murillo (2011): “la investigación educativa no ha sido capaz de ser creíble entre docentes y administradores; ni los temas abordados eran los que pedían los usuarios de la investigación, ni los resultados obtenidos eran utilizados para la toma de decisiones, de tal forma que la práctica había dado la espalda a la investigación”. Llevar a la práctica educativa los conocimientos de los que se dispone depende, en estos momentos, de la voluntad y cualificación de los profesores de forma individual y del claustro en general. Coexisten en el ámbito educacional profesores que trabajan con excelencia y otros que siguen aplicando metodologías basadas en una “visión individual” de las dificultades de

aprendizaje (Hernández-Amorós, 2017). Se aprecian muchas “prácticas educativas” que no se ajustan, no solo a ningún criterio científico, sino tampoco al criterio mínimo del sentido común. Se asiste a este hecho sabiendo que no existe ninguna forma de denunciar esa situación, en la que claramente el perdedor es el alumno, en especial aquel que no tiene la motivación y/o la capacidad para participar de las actividades que se le proponen. En aquellos casos en los que, por cualquier motivo, no exista un respaldo sociofamiliar hábil o capaz de detectar y de paliar esta situación la situación es peor, estos alumnos son los más vulnerables (López-Pascual, 2018). Es necesario actuar ante las carencias del sistema educativo, exigir buenas prácticas de todos los docentes (García, 2018).

Se hace pertinente trabajar en lo que se denomina “evaluación del desempeño docente”, concepto muy presente en la evaluación del profesorado universitario, pero con menos presencia en otras etapas educativas (Ferrer, 2016). El factor principal para el éxito de la inclusión educativa en el aula se encuentra en las competencias del profesor en este ámbito, en su sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos y en su compromiso con la inclusión educativa. Estas consideraciones destacan la importancia de otorgar un especial valor a las competencias de los docentes en su desarrollo profesional para favorecer la inclusión educativa, en primer lugar, en su formación inicial (Durán, 2017). No basta con que exista en el currículo alguna materia o créditos sobre la educación inclusiva o sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es preciso que la respuesta a la diversidad de los estudiantes esté incorporada en todas las materias de estudio. El objetivo es que los futuros profesores sean conscientes de que enseñar matemáticas, lengua, ciencias sociales o música exige tener en cuenta la diversidad de los alumnos y que han de ser capaces de planificar su enseñanza, su evaluación y diseñar sus actividades sabiendo que la diversidad será la norma en sus aulas, mientras que la homogeneidad será excepcional.

La voluntad de cambio, la creación de soluciones y alternativas a las diversas necesidades que se vayan sucediendo, deben ser detectadas y resueltas en el interior de las propias comunidades educativas. Se ha de propiciar la puesta en marcha de mecanismos que permitan aprender de la experiencia, creando cauces de participación e intercambio entre todos los que la conforman: claustro, alumnado, familias, entorno social, administraciones educativas. Los alumnos con discapacidad intelectual precisan de buenas prácticas de evaluación e intervención desde enfoques holísticos para garantizar su derecho a la educación inclusiva. La variedad de regulaciones existentes demanda su revisión crítica individualizada para valorar si ofrecen marcos científicamente avalados que respalden las decisiones que se toman. (Verdugo Alonso, 2018)

En la literatura académica se ha denominado “Programa de mejora de la eficacia escolar” al proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente, con el propósito de alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro, y con la implicación de la mayoría de los agentes externos que forman parte de la comunidad educativa (Muñoz et al., 2000). Es bien sabido que el proceso de cambio hacia la escuela inclusiva constituye un proceso de aprendizaje que los propios centros educativos deben emprender, un proceso complejo y singular precisamente por la diversidad, donde deben recibir el acompañamiento de los actores sociales para garantizar el éxito.

Los desafíos de la inclusión educativa

Las insuficiencias de los sistemas educativos afectan especialmente a aquellos estudiantes que tienen más dificultades para mantenerse en los mismos de forma continuada, pues sus demandas educativas tienen más riesgo de no poder ser atendidas ni por sus familias ni por sus escuelas. Conviene recordar que estos sistemas deben garantizar dos derechos fundamentales a los alumnos con discapacidad y a otros considerados con necesidades educativas especiales: el

derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades.

Los datos obtenidos por las instituciones internacionales son muy escasos, a menudo fragmentarios y con diferencias entre los países sobre los criterios para determinar las características de un alumno con discapacidad. El estudio más reciente ha sido realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (OCDE, 2018), que analiza y compara datos de 49 países, de los cuales 11 son latinoamericanos en cinco indicadores referidos al acceso, la permanencia, el abandono escolar y el analfabetismo adulto entre 2006 y 2015. En general, los estudios realizados muestran algunas tendencias generales: existen importantes diferencias entre los países en la educación de los alumnos con discapacidad o con otras necesidades educativas especiales; ha habido un continuo progreso en el acceso de los alumnos con discapacidad al sistema educativo, aunque suelen permanecer en él menos tiempo que sus compañeros sin especiales dificultades; los compromisos internacionales y los cambios en la legislación han provocado un lento pero continuado avance en la inclusión educativa, si bien las condiciones sociales y educativas dificultan un progreso más acelerado.

Las bases teórico-metodológicas de la atención a la diversidad y la inclusión educativa, permiten retomar conceptos e ideas esenciales para la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto es ofrecer las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales a los docentes, a partir de la profundización en el sistema de relaciones didácticas, para la atención educativa integral a los escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades. Se establecen así los referentes de la interacción educativa, en el contexto social y cultural en que estos se desarrollan (Rivero, 2017)

Prioridad y equidad de la educación infantil

Prácticamente todas las investigaciones concluyen en que los primeros años de vida de los niños y niñas son fundamentales para su desarrollo y sus aprendizajes posteriores. Las investigaciones neurocientíficas (Center of the Developing Child at Harvard University, 2016) han comprobado que la protección de la infancia sobre todo en sus primeros años es mucho más beneficiosa que las intervenciones posteriores para superar posibles problemas futuros. Este cuidado debe orientarse al desarrollo de las dimensiones cognitivas, comunicativas, lingüísticas, emocionales y sociales, así como a apoyar la salud y la nutrición de los niños y de sus madres.

El desarrollo y la educación integral de la infancia en contextos estables y seguros, que facilitan las interacciones comunicativas y sociales de los adultos con los niños y de los niños entre sí, son una garantía para su bienestar futuro y la incorporación en el entorno social y comunitario. Por ello, es necesario incrementar la oferta de educación infantil de forma significativa, con educadores bien formados, que reciban una retribución económica satisfactoria y que tengan las mejores condiciones para realizar bien su trabajo, es decir, para poder dedicarse a favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos y cada uno de los niños y niñas que están bajo su responsabilidad.

La ampliación, la mejora de la calidad y equidad de la educación infantil deben incorporar también el apoyo y la formación a las familias para el cuidado de sus hijos. Si los primeros años de la vida del niño son tan importantes y estos pasan la mayoría de su tiempo con sus familias, es necesario ampliar el foco de la educación infantil al conjunto del entorno familiar. Ello supone que los educadores dediquen tiempo a la orientación de las familias y que promuevan prácticas inclusivas entre los infantes y sus familias. De esta forma, se sentarán las bases no solo para un mejor desarrollo de los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, sino para el desarrollo de actitudes positivas de toda la comunidad educativa hacia la inclusión. Además, sería importante implicar a diferentes instituciones públicas y privadas en el apoyo a los derechos

de la infancia y en ofrecer respuestas coordinadas a las demandas sociales y educativas de los niños y las niñas.

CONCLUSIONES

- La inclusión educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos del Mundo y no podría ser de otra manera si se aspira a que la formación de los estudiantes contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.
- El valor de la cultura y de las transformaciones positivas en el avance de la inclusión educativa refuerza también la importancia de que la educación inclusiva se amplíe y fortalezca desde los primeros años; el apoyo a los docentes, así como su formación y su sensibilidad hacia la diversidad de los alumnos; y la necesidad de un acuerdo político y social que no solo se oriente a mejorar la calidad de las escuelas desde una perspectiva inclusiva, sino que también aborde el cambio cultural necesario para que la comprensión, la valoración y la garantía de los derechos de todas las personas sin discriminación formen parte de los valores y creencias mayoritarios en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2007). Exclusión-Inclusión. Ciudad A. de Buenos Aires: Universidad de San Andrés. http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/41%20In%C3%A9s%20Aguerrondo%20_Argentina_.pdf

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., Ripani, L. (2017). Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). http://dx.doi.org/10.18235/0000799

Castillo, P., Puigdellivol, I., Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes.

Estudios pedagógicos, 43(1), 41-59. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003.

Center of the Developing Child at Harvard University. (2016). From best practices to breakthrough impacts. A science-based approach to building a more promising future for young children and families. Cambridge, MA: Harvard University. https://developingchild.harvard.edu/resourses/from-best-practices-to-breakthough-impact/

Durán, D., Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 153-170. Recuperado de: http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913 Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Revista Aula Abierta (46), 17-24. https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/11044.

Echeita, G., Sandoval, M., Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down. Salamanca: INICO. https://www.researchgate.net/profile/Cecilia_Simon_Rueda/publication/303643610_Notas_para_una_pedagogia_inclusiva_en_las_aulas/links/574b250f08ae5bf2e63f348a/Notas-para-una-pedagogia-inclusiva-en-las-aulas.pdf .

Ferrer, M., Guirado, V., González, D. (2016). La formación inicial del docente y la inclusión educativa. Retos y desafíos. Material para curso pre reunión del VII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial y IV Simposio de la Educación Primaria. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.728

Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. Revista Educación, Política y Sociedad, 5(1), 11-38.

file:///D:/publicar%202022/Pedagogía/II%20conf%20logopedia/REPS_5_1_2.pdf

García, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 149-167. Doi: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149

Guirado Rivero, V. C., García Navarro, X., Martín González, D. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Universidad y Sociedad, 9(2), 82-88. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Hernández-Amorós, María J., et al. (2020). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 45-53. file:///D:/publicar%202022/Pedagogía/II%20conf%20logopedia/349853537004.pdf

López-Pascual, G., Carmona-Rodríguez, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. Revista de Educación Inclusiva, 11(2), 83-98. file:///D:/publicar%202022/Pedagogía/II%20conf%20logopedia/Dialnet-LaInclusionSocioeducativaDeNinosYJovenesConDiversi-6729093.pdf

Marchesi, A, & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 45-56. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045

Marchesi, A. (2019). Salamanca 1994-2019: There is still a long way to Latin America. International Journal of Inclusive Education, 23(7), 841-848. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622803

MINEDUC (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.https://media.mineduc.cl/wp-

content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf.

Murillo Torrecilla, J. (2011) Hacer de la educación un ámbito basado en Evidencias científicas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, 3. http://www.redalyc.org/pdf/551/55119880001.pdf

OCDE. (2018). Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015. Madrid: OECD-Fundación Santillana. https://www.oecd.org/skills/piaac/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: La satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales. Aprobada en Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013

Organización de las Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 10(2), 213-226 file:///D:/publicar%202022/Pedagogía/II%20conf%20logopedia/Dialnet-InclusionEducativaYCulturaInclusiva-6545223.pdf

United Nations International Children's Emergency Fund. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf

Verdugo Alonso MA, et al. (2018). la regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. Siglo Cero, 49 (2), 27-58. file:///D:/publicar%202022/Pedagogía/II%20conf%20logopedia/18607-Texto%20del%20artículo-63166-1-10-20180603.pdf

Viera, A., Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2), 237–260. http://revista.psico.edu.uy/

Warnock, H. M. (1978) Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People, hmso, education, Londres. https://educ-diferencial.webnode.cl/_files/200000029-e3c50e4bff/informe-warnock.pdf

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA
REFLECTIONS ON ATTENTION TO DIVERSITY IN THE TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

AUTORES

Dr. Yenisley Chongo Gómez. Hospital Provincial “Camilo Cienfuegos” Sancti Spíritus

Dr. C. Sulany Sánchez Curbelo. Profesora Titular, Profesor-Investigador. Del CECESS

Dr. C. Fidel Cubillas Quintana. Profesor Titular, Universidad José Martí Pérez. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor-Investigador. Del CECESS

RESUMEN

En la presente ponencia se especifica el resultado de una tesis de maestría que a su vez es una tarea del proyecto: “Estudio del desarrollo de los graduados universitarios de la educación superior cubana: valoración actual y perspectivas” auspiciado por la UNISS. Se aplicó en la universidad de Ciencias Médicas en un grupo de tercer año de la carrera de medicina de Sancti Spíritus. Tiene como objetivo: construir una estrategia educativa en la asignatura propedéutica, para el perfeccionamiento de la orientación profesional en los estudiantes de tercer año de la carrera de Medicina de Sancti Spíritus. Fueron empleados métodos de los diferentes niveles, en el que fue de gran utilidad la Investigación-Acción-Participativa para la implementación de la propuesta de solución, avalada por el criterio de expertos. En ella figuran los siguientes resultados: una propuesta de estrategia educativa, con carácter orientador en la impartición de la asignatura Propedéutica. Se aprovechan las potencialidades del sistema de conocimientos de la asignatura para incidir en la orientación profesional de los estudiantes. La estrategia se concibe con carácter de sistema, parten de las necesidades de los estudiantes y en el diseño

y ejecución de las mismas predomina el protagonismo de los estudiantes para el tratamiento de vivencias y situaciones dadas en el proceso de formación.

PALABRAS CLAVE: orientación profesional, carrera de medicina, asignatura propedéutica

SUMMARY

The paper presented is the result of a master's thesis which in turn is a task of the project: "Study of the development of university graduates of Cuban higher education: current assessment and perspectives" sponsored by UNISS. It was applied at the Rafael María de Mendive Pedagogical School in Sancti Spíritus. Its objective is: to argue about the direction of attention to diversity in the training of the Special Education teacher from the context of the Rafael María de Mendive Pedagogical School of Sancti Spíritus. Methods were used such as: documentary analysis, historical-logical, analytical-synthetic, inductive-deductive and other methods such as: problem analysis, joint elaboration and independent work. It contains the following results: a proposal for methodological workshops. They can be seen as conclusions: the implementation of the proposal shows its effectiveness by achieving greater motivation and participation of teachers in research activities, which favorably affects the acquisition of knowledge and professional projection for the attention to diversity in education. special education teacher training.

KEYWORDS: attention to diversity, special education, continuing education

INTRODUCCIÓN

La educación cubana ha transitado por varias transformaciones que han sido necesarias para lograr la formación y desarrollo integral de la personalidad. En aras de alcanzar tal propósito es imperioso continuar trabajando con los estudiantes no solo en el aprendizaje, sino también, en la orientación profesional vocacional para ayudar a prepararlos en una elección profesional responsable, lo que garantiza, a su vez, una sólida formación como profesional.

En la consulta de diferentes fuentes bibliográficas relacionadas con el tema, en Cuba, se aprecian que numerosos investigadores han profundizado en la necesidad de aprovechar las potencialidades educativas del sistema de influencias para el desarrollo de la orientación profesional, que es un factor primordial para el desarrollo integral de los estudiantes. Lo anterior, se encuentra reflejado en los lineamientos 121 y 124 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021, aprobados en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba.

El trabajo de orientación profesional pedagógica se ha planificado en las estrategias nacionales de educación, en la Resolución Ministerial 306/2009 y recientemente en el Decreto Ley 364/2020 como resultado de la experiencia adquirida durante la aplicación del Decreto Ley 63/1982 sobre la formación vocacional y la orientación profesional, el 122/1984 “Reglamento sobre las prácticas de producción de los estudiantes de nivel superior y de la educación técnica profesional” y de la Resolución 170/2000 del Ministerio de Educación, que establece las funciones y responsabilidades de los organismos de la Administración Central del Estado en estos procesos. (Gaceta Oficial de la República de Cuba el Ministerio de Justicia, 2020, p. 265).

El tema de orientación profesional ha sido objeto de estudio de varios investigadores entre los que se pueden mencionar: Parsons (1908); González González (2005); González Rey (2006); Becalli (2007); López (2012); Ibarra (2013); Barna & Mircea (2014, 2015); Cueto Marín, Castellano, González, González, Hernández Valdivia & Pérez Ruíz (2014); Hernández González (2014); Cueto Tuero, Cueto Marín & Piñera (2015) Castilla (2017); Inocêncio (2017); Hernández, Becalli y Rouco (2018), Petrovic (2018), entre otros.

Desde la medicina también se han destacado en la temática autores como: Pernas Gómez, Arencibia Flores y Abreu Guerra (2001); Quintero Agramante y Miñoso Galindo (2013); Vicente Pena, Rocha Vázquez y Costa Cruz (2014), González Rodríguez y Cardentey García (2015), Herrera Moya, Alfonso Tejeda,

Quintana Uguando, Pérez Ineránty, Navarro Aguirre y Sosa Fleites (2018), entre otros.

En la consulta a los diferentes materiales sobre el tema se ha encontrado variedades de propuestas para el trabajo de la orientación profesional, sin embargo, en la práctica educativa se ha podido constatar que no se realiza en sentido general, una adecuada orientación profesional, desde las potencialidades que ofrece la Universidad de Ciencias Médicas. En la práctica pedagógica aún es insuficiente el trabajo en este sentido, pues en la mayoría de los casos el educador se limita a impartir conocimientos sin un enfoque profesional suficiente donde se evidencie la implicación del estudiante como principal protagonista del proceso desaprovechando las potencialidades que brinda la clase. (Mestre Fernández, 2018).

Los autores de esta ponencia pretenden construir una estrategia educativa en la asignatura propedéutica, para el perfeccionamiento de la orientación profesional en los estudiantes de tercer año de la carrera de Medicina de Sancti Spíritus.

DESARROLLO

Por mucho tiempo se consideró a la orientación profesional como una actividad que se programaba para el período de la vida correspondiente a la elección de la profesión. Actualmente; se considera que es un proceso permanente que se debe ofrecer al educando, al adolescente, al joven y también al adulto. De esta forma, la elección profesional no es una solución rápida para un problema urgente para el cual el sujeto no tuvo preparación previa (Ibarra, 2013).

La orientación profesional desde la medicina ha sido tratada por Pernas Gómez, Arencibia Flores y Abreu Guerra (2001) que desde el perfeccionamiento del proceso docente en medicina especifica el posible impacto que tiene en la orientación profesional. Este perfeccionamiento exige de la Universidad Médica un énfasis marcado en los aspectos educativos del proceso de formación de recursos humanos, no sólo para mantener la condición de enfrentar las

dificultades que a diario se presentan, sino para lograr el salto cualitativo que se pretende.

En este estudio se enfatiza el hecho de que la formación de médicos en Cuba transcurre en los escenarios reales de la actuación profesional, cualquier intento de perfeccionamiento del proceso docente no puede abstraerse del contexto asistencial. Por otro lado el papel del profesor en su contacto diario con el estudiante es inestimable e insistituible. De ahí la importancia de que se comprenda que en la base de ese perfeccionamiento está en primer lugar el del trabajo profesional de los profesores, lo que equivale a decir, el del ejercicio de la profesión médica en el proceso de prestación de servicios de salud.

Sobre esa base, el trabajo pedagógico hará su contribución en la medida en que asegure que la educación en el trabajo sea un proceso conciente dirigido a lograr los objetivos instructivos y educativos previstos en el modelo de profesional que respalda el plan de estudio, en respuesta al encargo social y no un producto colateral de la actividad asistencial. Eso implica que el profesor dirija-planifique, organice, ejecute y controle el proceso de aprendizaje, con inclusión de la dirección de los estudiantes hacia la participación en el enriquecimiento de los objetivos, de manera que los estudiantes desempeñen un papel más activo en ese aprendizaje. Ese trabajo pedagógico que debe realizarse en los colectivos de asignatura o estancia y por el profesor, ha de asegurar la superación de éste no sólo dentro del marco de su especialidad, sino también en los temas o aspectos requeridos para lograr la comprensión de la esencia del trabajo del médico general básico, de forma que se refleje en todos los momentos del proceso docente-educativo y haga posible que todos los que intervienen en la formación de los médicos contribuyan a su correcta orientación profesional.

La educación médica en Cuba está insertada en el propio Sistema Nacional de Salud (SNS) por ello debe tener en cuenta los elementos distintivos de sus procesos formativos y de los escenarios donde transcurre. Ante tales encomiendas la universidad de ciencias médicas despliega acciones encaminadas al perfeccionamiento de su labor vocacional, no obstante se

aprecian dificultades en este sentido todo lo cual motivó a los autores a emprender un estudio centrado en caracterizar el comportamiento de la orientación vocacional y su influencia en la decisión de optar por los estudios de la carrera de Medicina.

En los Lineamientos de la VI. Política social lineamientos generales se especifica en el 115 dar continuidad al perfeccionamiento de la educación, la salud, la cultura y el deporte. De la misma manera queda expresado en el 123 la necesidad de elevar la calidad del servicio que se brinda, el cumplimiento de la ética médica, lograr la satisfacción de la población, así como el mejoramiento de las condiciones de trabajo y la atención al personal de la salud. En el 130 se garantizar la formación, desarrollo y estabilidad de los especialistas médicos para dar respuesta a las necesidades del país, incluido el desarrollo de la atención de pacientes extranjeros en Cuba, y a las que se generen por los compromisos internacionales.

La carrera de Medicina fue una de las 4 carreras fundacionales de la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana, en Enero de 1728. Desde su fundación existió en Cuba, durante 234 años, una sola Facultad de Medicina, radicada en la capital. Para dar respuesta a las crecientes necesidades de atención de salud de la población cubana y generar recursos para ofrecer ayuda médica solidaria a países hermanos, en 1962 se inicia el desarrollo de un proceso de extensión de la educación médica superior a todo el país, existiendo en el presente 21 Facultades de Ciencias Médicas, más la Escuela Latinoamericana de Medicina, Siendo la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana el centro rector en el país.

Los estudiantes constituyen la fuente de información básica para evaluar la calidad, pertinencia y equidad de su propia formación, así como de las fortalezas y debilidades del proceso y de sus resultados. Esa información se nutre de dos fuentes: los resultados del aprendizaje y las valoraciones de sus experiencias durante su formación en los escenarios docentes.

Una de las formas para cumplimentar estas ideas se da desde la asignatura Propedéutica que para llegar a entender el significado del término, se hace necesario que, en primer lugar, se conozca el origen etimológico del mismo, y este se encuentra en el griego, concretamente en “propaideutikós”, formado por dos partes diferenciadas, es el conjunto de saberes necesarios para preparar el estudio de una materia, ciencia o disciplina. Es la etapa previa a la metodología (conocimiento de los procedimientos y técnicas necesarios para investigar en un área científica). En la mayoría de las instituciones educativas, los estudios de posgrado (maestría y doctorado) incluyen un curso propedéutico.

Involucra también los conceptos de preparación y adiestramiento, por tanto, la propedéutica es el estudio previo de los fundamentos o prolegómenos de lo que luego se enseñará con mayor extensión y profundidad, a manera de introducción en una disciplina. Aporta los conocimientos teóricos y prácticos necesarios, imprescindibles y básicos de una materia, que necesita el alumno para llegar a entenderla durante su estudio profundo y ejercerla después.

Propedéutica es un término que se refiere a la instrucción o formación que se realiza a modo de preparación para el aprendizaje de una cierta materia. Por lo tanto, abarca aquellos datos y conocimientos que se requieren para estar en condiciones de estudiar una ciencia. Se trata de la etapa precedente al aprendizaje de la metodología específica en cuestión.

El estudiante, a través de la propedéutica, obtiene los saberes que necesita para ingresar a un campo de conocimiento. La instrucción propedéutica, por ejemplo, es habitual en los cursos de postgrado para que cada alumno comience con las clases ya estando preparado para enfrentar el nuevo reto educativo.

Puede entenderse a la propedéutica como un método para aprender a estudiar una asignatura o un tema. La propedéutica implica acercarse a la información de una cierta manera, trabajar con los datos de una determinada forma, etc. De esta manera, reemplaza a la simple memorización de los contenidos y a otros acercamientos al objeto de estudio que terminan resultando fallidos.

En el ámbito de la **medicina,** se conoce como propedéutica a la capacitación en exploración clínica. La propedéutica se encarga de explicar, de manera ordenada, cuáles son los procedimientos que el profesional debe llevar a cabo para detectar síntomas y signos en el **cuerpo** de su paciente y, luego, para reconocerlos, clasificarlos e interpretarlos. La propedéutica, de esta manera, posibilita que el médico o el veterinario sepan cómo diagnosticar una enfermedad y cómo indicar el tratamiento correspondiente.

Dentro de su objetivo general se encuentran:

- Aplicar el método clínico apegado a los principios de la ciencia, tomando distancia de prácticas ajenas a la misma.
- Aplicar los principios de la ética médica en su desempeño profesional, manteniendo la actitud internacionalista, humanismo y disciplina laboral que deben caracterizar a los profesionales de la salud de nuestra sociedad.
- En su práctica profesional mantener una actitud consecuente con los principios de la filosofía materialista y la ideología de la revolución cubana.

Los objetivos instructivos están diseñados para:

1. Establecer una adecuada relación médico – paciente, familia y comunidad, con una visión integral del individuo como ser biopsicosocial, demostrando en su accionar los aspectos de la ética médica que deben caracterizar a los profesionales de la salud.
2. Identificar e interpretar los síntomas y signos de la semiología médica, así como su agrupación en síndromes, a través de la utilización del método clínico.
3. Seleccionar los estudios de laboratorio, imagenológicos y electrocardiográficos pertinentes para el estudio de cada paciente e interpretar correctamente sus resultados.
4. Realizar acciones de promoción y prevención como miembro de un equipo de salud.

El programa analítico se estructura en nueve temas:

Tema I. Introducción y Generalidades de la Propedéutica Clínica y la

Tema II. Sistema Osteomioarticular (SOMA).

Tema III. Sistema Respiratorio.

Tema IV. Sistema Cardiovascular.

Tema V. Sistema Digestivo.

Tema VI. Aparato Genitourinario y Equilibrio Ácido Básico e Hidromineral.

Tema VII. Sistema Hemolinfopoyético.

Tema VIII. Sistema Endocrinometabólico.

Tema IX. Sistema Neurológico

En este programa se tiene presente las orientaciones metodológicas y organizativas aplicación de las estrategias curriculares estrategia educativa, en las que se destaca:

- Promover las normas de comportamiento ciudadano en las instituciones de salud.
- Aplicar los elementos fundamentales de la Ética Médica como base de la relación médico paciente.
- Fundamentar la visión del ser humano como un todo, donde se articulan lo biológico, con lo psicológico y lo social.
- Profundizar en la preparación ético humanista y la cultura general integral de los estudiantes y profesores, dirigida a fomentar una conciencia social comprometida con lo mejor de nuestro ideario.
- Promover la apropiación por el estudiante del paradigma formativo de la Salud en Cuba que es el bienestar del ser humano y no el lucro como fundamento de la profesión.
- Fundamentar que la base del conocimiento y el enfoque de todos los procesos que se dan en el organismo se realice desde una concepción materialista dialéctica del mundo.
- Aplicar el enfoque integral de la atención médica, que equilibra las acciones de promoción, prevención y diagnóstico
- Aplicar las técnicas de promoción y educación para la salud desde la óptica de la prevención como principio de la Salud Pública en Cuba, así como promover estilos de vida sanos y que contribuyan al mantenimiento de la salud.

- Aplicar, con rigor científico, los métodos clínico, epidemiológico y social sobre la base de la ética y la bioética.
- Elevar la calidad de la educación superior en las ciencias de la salud a partir de la integración de cuatro elementos fundamentales: la formación integral de sus educandos, la visión social de la salud, la apropiación de los logros de la Revolución Científico-Técnica y el perfeccionamiento de las relaciones entre los diferentes componentes del Sistema de Salud.
- Sistematizar el diagnóstico del nivel de funcionamiento de los Valores declarados como fundamentales en cada uno de los estudiantes.

De la misma manera se le da salida a la estrategia investigación e informática médica para:

- Aplicar la investigación en el proceso del método clínico, en el estudio diagnóstico del proceso salud-enfermedad.
- Promover la investigación en general mediante la participación en jornadas científicas y trabajos investigativos.
- Aplicar los elementos de la Metodología de la Investigación con el cumplimiento de la Ética Médica.

Se trabaja la estrategia dominio del idioma inglés

- Promover la búsqueda de bibliografía en idioma inglés tanto para la participación en jornadas científicas así como para su estudio independiente.
- Realizar 3 discusiones de caso en inglés en el desarrollo del semestre.

La estrategia salud pública y formación ambiental se trabaja para:

- Aplicar el enfoque integral de la atención médica, que equilibra las acciones de promoción, prevención y diagnóstico
- Aplicar las técnicas de promoción y educación para la salud desde la óptica de la prevención como principio de la Salud Pública en Cuba, así como promover estilos de vida sanos y que contribuyan al mantenimiento de la salud.
- Aplicar, con rigor científico el método clínico sobre la base de la ética médica.

El Tema V. Sistema Digestivo, tiene como objetivos:

1. Identificar e interpretar los signos y síntomas más frecuentes del Sistema Digestivo y agruparlos en síndromes.
2. Identificar los estudios imagenológicos y de laboratorio clínico útiles en las alteraciones del Sistema Digestivo e interpretarlos.

Dentro del sistema de habilidades se destacan**:**

1. Realizar la anamnesis y el examen físico del Sistema Digestivo.
2. Reconocer los síntomas y signos frecuentes en el Sistema Digestivo.
3. Realizar el diagnóstico sindrómico en pacientes con afecciones del Sistema Digestivo.
4. Determinar la conducta investigativa y su interpretación correcta en los pacientes con afecciones del Sistema Digestivo.
5. identificar e interpretar exámenes de laboratorio e imagenológicos utilizados en las exploraciones del laboratorio en el páncreas, la mala absorción. Proteínas plasmáticas y pruebas funcionales hepáticas.

Sus contenidos específicos están relacionados con:

1. Síntomas y signos más frecuentes del sistema digestivo.

a) Síntomas y signos clínicos: sialorrea, xerostomia, pirosis, disfagia, náuseas, vómitos, hipo, acidez, dolor abdominal, constipación, diarrea, circulación colateral, distensión abdominal, peristaltismo visible, contractura abdominal, matidez y timpanismo, alteración de los ruidos hidroaéreos, hepatomegalia. Exploración de una tumoración abdominal.

2. Signos biológicos (Exámenes de laboratorio):

a) Gastroquimograma, exploración de la absorción intestinal. Pruebas que exploran la absorción de las grasas, carbohidratos y proteínas. Sangre oculta en heces fecales. Investigación de parásitos en heces fecales. Coprocultivo. Exploración de la función pancreática.

3. Estudio de las imágenes del sistema digestivo y del abdomen.

a) Variedad de exámenes.

b) Técnicas convencionales.

c) Rayos X y ultrasonido diagnóstico.

d) Preparación de los pacientes.

e) Nomenclatura de los exámenes.

f) Anatomía radiológica normal.

g) Cortes anatómicos en los tres ejes.

h) Imágenes del abdomen simple con rayos X.

i) Imágenes abdominales del ultrasonido diagnóstico.

j) Imágenes con bario.

k) Estudio del hígado, vías biliares y páncreas: simple, bario, yodo. Colecisto y colangiografías: oral, intravenosa, inyección directa de yodo. Sistemática de lectura. Imágenes de adición de contorno, de sustracción, de adición-sustracción, de compresión, desplazamiento, de estenosis- obstrucción. Ultrasonido diagnóstico: imágenes ecogénicas, ecolúcidas, sombra sónica. Aortografía abdominal, esplenoportografía, tomografía axial computarizada. Indicaciones, contraindicaciones, alcances y limitaciones de cada método.

- Afecciones del

✓ Esófago,

✓ Del estómago,

✓ Del duodeno.

✓ Neumoperitoneo,

✓ Afecciones del hígado,

✓ Vías biliares y

✓ Páncreas.

✓ Afecciones del colon.

✓ Oclusión mecánica alta.

✓ Oclusión mecánica baja; íleo paralítico por pancreatitis. Ascitis.

✓ Endoscopia y exámenes anatomopatológicos: esofagoscopia, gastroscopia, duodenoscopia, colonoscopia, rectosigmoidoscopia, laparoscopia. Estudio biópsico del tubo digestivo. Biopsia hepática.

4. Principales síndromes del sistema digestivo.

a) Síndrome ictérico.

b) Síndrome ascítico.

c) Síndrome de sangramiento digestivo alto.

d) Síndrome de sangramiento digestivo bajo.

Después del análisis de este programa y por la relevancia del tema en la formación del estudiante, se hace necesario lograr una adecuada orientación profesional que en muchas ocasiones aunque están en tercer año de la carrera, aun no tienen definido las características, los valores y convicciones de un médico.

En esta investigación se tendrá en cuenta Como Categoría principal de análisis: Nivel de orientación profesional de los estudiantes de tercer año de la carrera de Medicina.

Como Subcategorías se determinan:

1. Conocimiento del rol profesional de la carrera en relación al dominio de competencias técnicas y valores de la profesión.
2. Aplicación en su actuación pre-profesional de los referentes relacionados con el dominio técnico de la especialidad y un modo de actuación que se apegue al sistema de valores de la profesión.
3. Interés manifestado por el perfeccionamiento de su orientación profesional.

La autora define la categoría principal de análisis como: Conocimientos del rol profesional de la carrera en relación al dominio de competencias técnico profesionales y la asunción de modo de actuación profesional que se apegue al sistema de valores de la profesión.

En la primera y segunda subcategorías se tendrá en cuenta los conocimientos y motivaciones básicas que tienen los estudiantes sobre la medicina. Además el dominio de las cualidades del médico y las características de la profesión, la importancia, la frecuencia con que se trata el tema en el hogar, los momentos en que se puede y se tienen en consideración para llevarlo a la práctica. Se tendrá presenta, el empleo de diferentes vías sobre la base de un trabajo integrado del profesor y el estudiante, visto como recursos para desarrollar la orientación. Las acciones que se realizan para orientar hacia la profesión, tienen en cuenta la preferencia de los sujetos, se encaminan a la consulta de

distintas fuentes bibliográficas, guías, documentos, materiales, medios audiovisuales y seguimiento por parte de los medios masivos de comunicación. En la tercera subcategoría es primordial precisar los intereses de los estudiantes hacia la profesión, conocer cómo actuarían en su futuro desempeño, así como la imagen que tienen de un médico integral.

Metodología aplicada

En el presente estudio se asume como método general el dialéctico materialista en el que se combinan los métodos de la investigación cuantitativa y cualitativa. Para ello se utilizan diferentes métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático, teniendo como base el principio de la interrelación dialéctica existente entre ellos para la obtención objetiva del conocimiento científico.

La combinación de estos métodos investigativos permitió, desde la ciencia, indagar, con la participación de los profesores y educadores, las causas y posible solución al problema abordado dirigido a perfeccionar la orientación profesional de los estudiantes de medicina, lo cual propició que estos asumieran modos de actuación y responsabilidad ante los objetivos expresados en el “Modelo del profesional”.

Resultados de la práctica

Se emplea la Investigación-Acción-Participativa como método para la construcción de la estrategia educativa por sus potencialidades para implicar a todos los sujetos sometidos a estudio y donde los educandos tiene un rol protagónico se asume los pasos reconocidos por Kemmis & McTaggart (1997) estos son: “(…) reflexión inicial sobre la preocupación temática, planificación, puesta en práctica del plan de acción y su valoración y reflexión o evaluación”. (p. 8). Cada uno de estos pasos coinciden con las fases de la estrategia, dadas en atender a la subjetividad de los participantes y a la vez objetivar lo vivido para, desde una reflexión oportuna, transformar y mejorar en el futuro; ser consecuente con el carácter transformador del método de Investigación-Acción-Participativa; entender la dialéctica entre cambios y resistencias; lograr la participación activa de los sujetos, de modo que puedan aportar a la

interpretación crítica de los resultados sobre la base de sus conocimientos y experiencias.

Además sienta sus bases desde el punto de vista filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico. Se lleva a cabo mediante la interacción colaborativa, distinguida por un proceso dialógico de comunicación, que propicia espacios de reflexión, intercambio y toma de decisiones. Motiva el planteamiento de preguntas, el estímulo, fomenta el sentimiento de empatía, la armonía con todos los participantes, así como la colaboración, la corrección y la autovaloración.

La estrategia educativa se diseña para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos; permite proyectar un cambio a partir de eliminar las contradicciones entre el estado real y el deseado; implica un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de acciones orientadas hacia el objetivo propuesto. Se interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos que se persiguen y la metodología para alcanzarlos. Posee una concepción con enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, y están presentes las relaciones de subordinación y dependencia.

Principales logros e insatisfacciones derivadas de la triangulación metodológica

Los resultados derivados de los diferentes instrumentos fueron contrastados mediante la triangulación metodológica, que de forma general logró la motivación, aceptación y disposición del colectivo pedagógico y educandos para participar en las acciones investigativas y en la construcción colectiva de la estrategia educativa.

Resultados de la estrategia educativa

Dentro de las transformaciones logradas en los educandos se destaca los juicios emitidos, realizaron valoraciones y expresaron criterios que evidencian la adquisición de conocimientos. Se destacó como positivo la motivación y el compromiso, aunque se registró como insatisfacción que el tiempo que se dispone para el tema no es insuficiente por la envergadura e importancia que

reviste. Se pudo profundizar en los conocimientos relacionados con los fundamentos teóricos Se mejoró la preparación. Aumentó la motivación, compromiso e identificación de los sujetos implicados en las acciones de preparación, en el que se manifestó la reflexión crítica que fue el punto de partida para la obtención de manera colectiva de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes, lo que se evidenció en las propuestas realizadas.

Se logró un mayor dominio y aceptación del tema objeto de estudio, hubo un cambio de pensamiento, fueron significativas las reflexiones atinadas y concretas. Se percibe la aprehensión de la importancia del tema, lo que abre un potencial de cambio con el propósito de lograr el cumplimiento de dichos objetivos.

Los resultados obtenidos constituyen evidencias que constatan la efectividad y pertinencia de la estrategia educativa propuesta, cuyas acciones contribuyen a que la asignatura, desde las potencialidades del proceso pedagógico que realiza, proyecte su labor educativa hacia este proceso que de manera intencionada logró los tres momentos que la autora denomina intención orientadora.

CONCLUSIONES

- La estrategia educativa recrea los fundamentos esenciales dirigidos a la orientación profesional, para que se convierta en un proceso científico, sistemático y participativo; estructurada en pasos y fases, respondiendo a la Investigación-Acción-Participativa como método que se enfoca al autodiagnóstico de su estado inicial, la planificación y ejecución de acciones de preparación de los agentes educativos implicados y de acciones para su tratamiento en el proceso pedagógico; así como la evaluación de los resultados.

REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

Barna, I. & Mircea, D. (2014). Asociatia: Educatie pentru maine. Science Direct. The 6th International Conference Edu World "Education Facing Contemporary World". Issues. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.201. Recuperado de https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042815X00176/1-s2.0-S1877042815015475/main.pdf.

Barna, I. & Mircea, D. (2015). Psycho-pedagogical Counselling. An Important Stage in Students' Teaching Career Orientation. Recuperado de www.sciencedirect.com1877-0428.

Becalli, L. (2007). *La Educación de inclinaciones profesionales pedagógicas en escolares primarios*. (Tesis inédita de doctorado). Matanzas, Cuba.

Castilla, I. (2017). *La Orientación profesional pedagógica en el proceso de formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Educación: Instructor de Arte* (Tesis inédita de doctorado). Universidad "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba.

Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. (1980). *Decreto Ley No. 63* (Archivos del Consejo de Estado). La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. (2019). *Constitución de la República de Cuba.* La Habana, Cuba: Editora Política.

Cueto, R., Castellano, D., González, I., González, G., Hernández, N. & Pérez, A. (2014). *La Orientación profesional vocacional para el ingreso a carreras pedagógicas con enfoque multifactorial.* (Informe de proyecto institucional en formato digital). Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán "Silverio Blanco", Sancti Spíritus, Cuba.

Cueto Tuero, Y., Cueto Marín, R. & Piñera, G. (2015). Trascendencia del papel de la familia en el proceso de orientación profesional de sus hijos. Revista Mendive, 12(4), 14-25.

Gaceta Oficial del Ministerio de Justicia, Cuba. (2020). Consejo de ministros: Decreto Ley No. 364. La Habana, Cuba: Autor.

González González, K. (2005). *Estrategia de capacitación de los directivos de Educación municipal venezolano para la dirección de la orientación*

profesional pedagógica (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, Ciego de Ávila, Cuba.

González Rey, F. (2006). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación*, *9* (Número Especial), 1-24.

González Rodríguez R. y Cardentey García J. (2015). La orientación vocacional en residentes de Medicina General Integral. AMC vol.19 no.6 Camagüey nov.-dic. file:///G:/yeni%20maestria/enviar%20a%20tutora/descargas%20orientacion%20profesional%20medica/La%20orientación%20vocacional%20en%20residentes%20de%20Medicina%20General%20Integral.htm

Hernández González, I. (2014). *La Preparación de los jefes de grado para la dirección de la orientación profesional en la secundaria básica.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba.

Hernández, J., Becalli, L. & Rouco, D. (2018). Claves para el perfeccionamiento de la labor de orientación profesional pedagógica. *Revista IPLAC 3*(43), 129-144.

Herrera Moya V. A, Alfonso Tejeda I, Quintana Uguando M, Pérez Ineránty M, Navarro Aguirre L y Sosa Fleites I. M. (2018). Formación vocacional y motivación: su incidencia en el estudio de la carrera de Medicina. EDUMECENTRO vol.10 no.2. Santa Clara abr.-jun. file:///G:/yeni%20maestria/enviar%20a%20tutora/descargas%20orientacion%20profesional%20medica/op4.htm

Ibarra, L. (2013). *La Orientación profesional: una experiencia participativa. Facultad de Psicología*. La Habana, Cuba: Editora Félix Varela.

Inocêncio A. (2017). Modelo pedagógico para la orientación profesional de los estudiantes en los primeros años de formación pedagógica superior en Angola. *Rev EduSol 16*(56), 167-181.

López, A. B. (2012). *Modelo pedagógico de la práctica laboral como componente de la orientación profesional pedagógica de los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas.* (Tesis de grado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación. (2014). Reglamento de trabajo metodológico del MINED: Resolución Ministerial No. 200/2014. La Habana, Cuba: Autor.

Partido Comunista de Cuba. (2011). Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución. La Habana, Cuba: Autor.

Partido Comunista de Cuba. (2017). Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 aprobados en el VII Congreso del Partido. La Habana, Cuba: Autor.

Parsons, F. (1908). *Choosing a Vocation*. Recuperado de https://ia802608.us.archive.org/29/items/choosingvocation00parsuoft/choosingvocation00parsuoft.pdf

Pernas Gómez M, Arencibia Flores L y Abreu Guerra E. (2001). Perfeccionamiento del proceso docente en medicina y su posible impacto en la orientación profesional. Educ Med Super v.15 n.3 Ciudad de La Habana sep.-dic. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana Facultad de Ciencias Médicas de La Habana. file:///G:/yeni%20maestria/enviar%20a%20tutora/descargas%20orientacion%20profesional%20medica/op2.htm

Petrovic, R. (2018). Career Education: Pedagogical Approaches within the Context of Alberta. Alberta, Career Education. Recuperado de https://era.library.ualberta.ca/items/2444bbad-148d-4961-96a5-f158fb951cc8

Vicente Sánchez B. M, Vicente Pena E, Rocha Vázquez M y Costa Cruz M. (2014). Orientación y formación vocacional hacia la carrera de Medicina. Artículo de revisión pedagógica.

LA ESTRUCTURA ADULTA EN LA ACTIVIDAD PIONERIL, CON UNA MIRADA HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL
THE ADULT STRUCTURE IN THE PIONEER ACTIVITY, WITH A LOOK TOWARDS SOCIAL INCLUSION

AUTORES

Lic. Danay Rodríguez García, Estudiante de la Maestría en Ciencias Pedagógicas. E-mail: Danai@uniss.edu.cu

Dr. C. Pedro Omar Toledo Díaz, Prof. Titular. Facultad de Cultura Física. E-mail: ptdiaz@uniss.edu.cu

Est. Siro Leonel Álvarez Rodríguez

RESUMEN

El trabajo recoge los principales fundamentos a considerar para tratar el tema de la preparación de la estructura adulta de la Organización de Pioneros José Martí. (OPJM). Se realiza un análisis histórico del surgimiento y el desarrollo de la organización infantil en Cuba y en estrecha vinculación con este, se enfatiza cómo se ha desarrollado el proceso de formación y preparación de los guías que han acompañado a los pioneros en las diferentes etapas por las que ha transitado la organización. En cada etapa se analiza el quehacer histórico en el proceso de preparación del guía y se ejemplifica cómo se fue desarrollando el proceso, así como los recursos y medios utilizados. La última etapa recoge la experiencia acumulada por la cátedra de pioneros de la universidad de Sancti Spíritus en el desarrollo de la formación inicial y permanente de la estructura que tiene la responsabilidad de asesorar, orientar, sistematizar y controlar el trabajo a realizar por la nueva generación de pioneros en la nueva Cuba que se gesta diariamente.

PALABRAS CLAVE: Pionero, Guía de Pionero, Estructura adulta, Preparación.

ABSTRACT

The work gathers the main foundations to deal with the preparation of the adult structure of José Martí Pioneers Organization. A historical analysis of the emergence and development of children organization in Cuba is carried out and it´s close relation with it. Also it is emphasized the training and preparation process of guides who have accompanied the pioneers in the different stages through which they have been carried out. In each stage, the historical work in the resources of the guide is analyzed and it is exemplified development of the process, as well as the resources and means used. The last stage gathers the experience accumulated by the pioneers chair of Sancti Spiritus University in the development of initial and permanent formation of the structure, that has the responsibility of supervising, guiding, systemating and controlling the work to do by the new Cuban pioneers generation that is developing daily.

KEYWORDS: Pioneer Guides, Adult Structure, Preparation.

INTRODUCCIÓN

La Organización de Pioneros José Martí (OPJM) es la organización de masas que acoge en su seno a los niños y adolescentes cubanos, que estudian en los niveles de primaria, especial y secundaria básica, es decir, de 1. a 9. Grados.

Todos los infantes cubanos pueden ser pioneros, no excluyen por uno u otro elemento que marque alguna diferencia; solo deben tener el consentimiento de sus padres o tutores y voluntariedad para pertenecer a sus filas.

Fidel Castro expresó *“La Organización de Pioneros, es la gran escuela, donde los pioneros se preparan para el porvenir”*. (2011, p. 28)

El máximo líder de la Revolución, siempre tuvo muy claro el papel que deben asumir los pioneros en el futuro, como los continuadores de las conquistas y los logros alcanzados y los constructores de la nueva sociedad socialista sostenible, por eso insistió tantas veces en cómo debía ser su formación y las actividades que debían realizar.

Para garantizar esa adecuada formación, la estructura adulta de la Organización, que acompaña a los pioneros, debe cumplir sus deberes funcionales para desempeñar su rol como guías, en la conducción de las principales actividades a realizar.

¿Pero, realmente ha sido así y se está cumpliendo con esa aspiración?

¿Están preparados los cuadros y guías para enfrentar el trabajo a realizar?

¿Cuentan con los espacios y los recursos para ello?

Las respuestas a las interrogantes anteriores son muy polémicas y en ocasiones llegan a ser hasta contradictorias, pero la dura realidad es que aún son insuficientes las gestiones y los recursos que se emplean, por ende, debe organizarse más el trabajo para emprender acciones variadas encaminadas a lograr este propósito.

Por otra parte, se deben incluir en la preparación de la estructura pioneril, aspectos novedosos que se relacionen directamente con la diversidad, la inclusión social y el nuevo código de las familias en Cuba.

El trabajo se enrumba hacia la demostración de las posibilidades que brinda la organización de pioneros José Martí en la atención a la diversidad y al logro de una escuela cada vez más inclusiva.

DESARROLLO

En el decurso histórico del quehacer pioneril, los adultos siempre han estado al lado de los infantes, los han acompañado y los han conducido en la ejecución de sus actividades.

En la década del 30 del siglo XX, el Partido Comunista, le orientó a la Liga Juvenil Comunista fundar la Liga de los Pioneros Cubanos (LPC), la cual realizó sus actividades bajo el clandestinaje, todas las acciones encaminadas a apoyar la lucha que se llevaba a cabo en aquellos momentos. Repartían citaciones, propagandas, pintaban carteles, hacían colectas para ayudar a los presos políticos. Todas estas actividades enmascaradas en el juego y la fantasía de los

niños, que cumplían sus misiones mejor que los adultos, poniendo en riesgo su integridad física y su propia vida.

Los militantes de la juventud y el partido que atendían a los pioneros, eran llamados (lideres) y daban las orientaciones según las encomiendas a realizar, se reunían espontáneamente en pequeños grupos llamados “Patrullas”, en parque, plazas, casas familiares o en otros lugares públicos, para no llamar la atención de la policía machadista.

En el año 1936, era tanta la represión que la mayoría de los líderes estaban presos o muy marcados por la policía y no podían cumplir cabalmente sus misiones y por otra parte los pioneros corrían mucho peligro y por tanto se decidió “Disolver la Liga de Pioneros de Cuba”.

De 1936 a 1958, los adultos integrantes del partido y la juventud estuvieron pendientes de los niños y crearon diferentes formas de atención, entre ellas:

- La casa del hijo del desocupado.
- El programa “Ronda infantil” de la emisora 1010. Voz del Partido.
- El “Hoycito infantil”. Suplemento del periódico Hoy.
- El “Club infantil”. En 1944 bajo el auspicio de la Juventud Socialista.
- La Fraternidad de la Rosa Náutica. 1954-1957 por Andrés González Lines. En la escuela de patronos de barcos, en la desembocadura del rio Almendares. Este es precisamente uno de los antecedentes del surgimiento posteriormente de los pioneros exploradores marinos. Pues los adultos enseñaban a los infantes las reglas y normas para vivir en el mar y realizar actividades náuticas. Es inconcebible que si Cuba está rodeada de mar, los infantes no sepan nadar.

Al triunfar la Revolución en 1959, en Cuba se da la peculiaridad de que la toma del poder político, es dirigida por el Ejército Rebelde en estrecha coordinación con otras organizaciones. Y cada una de ellas, trata de organizar a los infantes para apoyar a la naciente Revolución, surgiendo de esta forma.

- El Club los Barbuditos. Fundado por la Juventud Socialista, bajo el asesoramiento directo de los Comandantes de la Revolución, Camilo y Che. (En Columbia y Ciudad Libertad).
- La Asociación de Jóvenes de Ayuda a la Revolución. Creada por el sector femenino del Movimiento 26 de Julio. (Melba Hernández, Haydee Santamaría, Celia Sánchez, Vilma Espín). Este movimiento sentó las bases para posteriormente transformarse en lo que es hoy la Federación de Mujeres Cubanas.
- Los Grumetes Revolucionarios. Organizados por la Marina de Guerra Revolucionaria, con la conducción especial de Andrés González Lines. Dando continuidad de la Fraternidad de la Rosa Náutica, creada antes del triunfo revolucionario.
- Las Patrullas Juveniles, por la naciente Policía Nacional Revolucionaria. (PNR). Esta organización fue dirigida personalmente por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz. Estas patrullas jugaron un rol decisivo como la creada en Pinar del Río e integrada por “Los Malagones”.
- La Asociación de Jóvenes Rebeldes. (AJR) Creada por el Che y dirigida por Joel Iglesias, integrante de la columna del Che y el oficial más joven del Ejército Rebelde.

Todas estas organizaciones perseguían un mismo fin (apoyar a la Revolución) pero cada una de ellas tenía sus propios objetivos y realizaban acciones diferentes, por ello la AJR en el año1961 realiza un recorrido por todo el país, visitando las instalaciones y proponiendo organizar a los infantes en una sola organización.

Como resultado de esta acción, la AJR presenta a Fidel, un niño y una niña correctamente vestidos y los fundamentos de la Organización que pretendían fundar y Fidel profundamente emocionado da a conocer al mundo, en conferencia de prensa el 4 de abril de 1962 el nacimiento de la Unión de Pioneros Rebeldes. (UPR).

Esta segunda etapa marca una transformación en el quehacer de la Organización, pues ya son reconocidos, por las autoridades gubernamentales y pueden realizar sus acciones en todos los lugares, expresando sus verdaderos sentimientos, sin temor a ser reprimidos por nada, ni por nadie. La policía paso de perseguidor a protector de los infantes, tal y como ocurre en nuestros días.

Los adultos que conducen las actividades siguen vinculados a la AJR, y agrupan a los pioneros en Unidades y las acciones se realizan fundamentalmente en el entorno comunitario. A estos adultos se les llamó Guías de la base y posteriormente Guía base.

En esta etapa aparece la revista Pionero. Publicación dedicada a la población infantil, pero que servía de apoyo a los guías para orientar el trabajo a realizar con los infantes, por otra parte, se crean los palacios de pioneros, en residencias de personas que abandonaban el país y surgen los Círculos de pioneros, los cuales eran atendidos por instructores especializados que asesoraban el trabajo a realizar por los niños. De esta forma se comenzó a organizar la formación vocacional y la orientación profesional para formar técnicos y especialistas que suplieran la carencia de personal que abandonaba el país en aquellos primeros años de la Revolución.

En el año 1962, en el Primer Congreso de la AJR, se crea una comisión para analizar el trabajo pioneril y se decidió sustituir el nombre de la organización infantil, apareciendo “La Unión de Pioneros de Cuba” (UPC). Vinculada a la también naciente Union de Jovenes Comunistas. (UJC).

Esta tercera etapa se extiende hasta el año 1972, pero para su mejor caracterización se pueden enmarcar dos periodos bien definidos. El primero hasta el curso escolar 1965-1966. Donde se continúa trabajando selectivamente con los niños/as como en la etapa anterior, pero en el año 1966 se decidió determinar el carácter masivo de la organización, lo que significaba que todos los niños/as que ingresaban en la escuela (y que querían ser pioneros y contaban con la autorización de sus padres), se incorporarían a la Organización y en ella se prepararían paulatinamente. Para esto fue necesario crear escuelas para la

formación de los guías y editar materiales dedicados a prepararlos apareciendo así el Boletín “El Guía”, además la revista “Pionero” se transforma en semanario, cambiando su formato y el contenido, pues estaba dedicado a una mayor población. (Guías y pioneros)

Los guías siguen siendo los militantes de la Unión de Jóvenes Comunistas. (UJC), según lo estipulado hasta ese momento. Pero en estos años suceden en el país algunos acontecimientos, que van a traer consigo cambios en la estructura adulta, pues los jóvenes son llamados al Servicio Militar General, forman parte de las tareas agrícolas en las columnas del centenario y la agropecuaria, así como su incorporación al plan de becas en el extranjero, por lo cual se afecta el funcionamiento estable y sistemático de la organización infantil.

Todo ello fue analizado y trajo cambios en los estatutos, vinculando el trabajo pioneril a la escuela, donde la figura del maestro se proyectó como el guía idóneo, por ser la persona adulta que más cerca está del niño y por pasar la mayor parte del tiempo con él.

Al regresar los jóvenes del cumplimiento de sus misiones se encuentran con los cambios y algunos no lo comprenden por eso en el año 1972 en el II Congreso de la UJC se decidió crear el Movimiento de Guías colaboradores, dando la posibilidad de que aquellos militantes que habían sido guías se volvieran a vincular a las actividades pioneriles, experiencia que se ha extendido hasta la actualidad.

El movimiento de guías colaboradores desempeña un rol fundamental en la organización y conducción de las actividades pioneriles, pues son guías que se asignan a los destacamentos, para facilitar el trabajo a realizar en las actividades extradocentes y extraescolares y atendiendo de forma especializada la diversidad, pues en el tránsito de los niños/as con Necesidades Educativas Especiales se necesitan personas especializadas que dominen el lenguaje de señas, para que actúen como intérpretes y puedan establecer una comunicación

adecuada dando a estos infantes la posibilidad de participan en todas las actividades con los mismos derechos y deberes que los demás niños/as.

Estos guías deben recibir una preparación básica, para que se desempeñen adecuadamente y con su accionar fortalezcan la formación de valores y actitudes positivas, en correspondencia con las normas morales establecidas por la OPJM.

En el transcurso de la UPC y en la propia OPJM la Revolución, con la presencia de Fidel inauguró numerosas instalaciones para el disfrute pioneril, beneficiando el trabajo a realizar por los guías, ya que contaron con novedosas instalaciones para su formación inicial y permanente. Entre las instalaciones inauguradas están:

- El campamento ¨Volodia¨ en el Parque Lenin (1974).
- El campamento de Tarará (1975)
- El palacio central de los pioneros Ernesto Che Guevara (1979).
- El Centro de Exploradores Ramón Paz Borroto, en Santo Domingo, Sierra Maestra, Granma (1981).
- El campamento internacional de varadero (1981).
- El campamento Ismaelillo en Cienfuegos (1981).

Además a nivel provincial y municipal, se fueron creando diferentes instalaciones para la preparación y el disfrute de los guías y pioneros, entre ellas:

- Centros de pioneros exploradores. Dedicados a las actividades de exploración y campismo, en contacto directo con la naturaleza, cuidando y protegiendo el medio ambiente y dando cumplimiento a la tarea vida para enfrentar el cambio climático.
- Palacios de pioneros. Cada municipio tiene su propio palacio el cual tiene como misión fundamental la preparación de guías y pioneros en actividades de formación vocacional y orientación profesional.
- Ludotecas. Centros dedicados al juego, el esparcimiento y la recreación, sana, culta y utilitaria.
- Campiñas pioneriles. Instalaciones adaptadas en cooperativas para que los niños campesinos puedan disfrutar de los principales beneficios de la

organización de pioneros. Estos centros acogen las diferentes actividades que orienta y organiza la organización pioneril, para su mejor funcionamiento se subordinan desde el punto de vista metodológico a los palacios de pioneros.

- Áreas de acampada. Constituyen los espacios donde los pioneros practican directamente la vida en campaña y la supervivencia y se preparan para la vida en sentido general.
- Áreas metodológicas de los colectivos. Se confeccionan de forma rústica o artesanal utilizando los materiales reciclables o aquellos que nos proporciona la naturaleza. Facilitan el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas y proporcionan los conocimientos básicos para enfrentarse al sistema de actividades que desarrolla el continuo y sistemático quehacer pioneril.
- Las cátedras de pioneros: se crean a partir de 1996, a raíz de la situación planteada en el Segundo Congreso pioneril, pues los maestros y profesores salían de las universidades pedagógicas sin conocimientos relacionados con el trabajo pioneril y al enfrentarse a la actividad profesional, no sabían cómo desempeñarse para orientar, conducir y controlar el quehacer pioneril de los niños/as de las instituciones educativas donde estaban insertados.

A raíz de esta situación se crean estas Cátedras especializadas en el Trabajo Pioneril, teniendo presente su inserción en los planes de estudio y atendiendo priorizadamente los diferentes componentes académico, investigativo, laboral y extensionista.

En la actualidad la OPJM, en coordinación con las universidades pedagógicas han diseñado acciones para atender la preparación inicial y permanente de los guías de pioneros. Como parte del currículo escolar, los estudiantes de las carreras pedagógicas, reciben como asignatura optativa, el trabajo pioneril, así como aspectos básicos del Movimiento de Pioneros Exploradores en la disciplina de Educación Física.

Los guías en ejercicio de la profesión, que laboran en los colectivos pioneriles reciben su preparación por diferentes vías, entre ellas.

- El trabajo metodológico que se concreta en los propios colectivos, teniendo como centro los colectivos de ciclo o grados, los claustrillos, la preparación de las asignaturas, etc.
- El Sistema de Capacitación de la OPJM. En coordinación con el Ministerio de Educación (MINED) se ha acordado preparar mensualmente, de forma especializada a los guías base y los guías del MPE. Además, aprovechando los espacios establecidos en el sistema de trabajo, se ofrecen orientaciones del trabajo a realizar, en las reuniones de directores y en las reuniones de secretarios de los comités de base de la UJC. De esta forma, este personal puede multiplicar el trabajo a realizar en sus colectivos pioneriles.
- La superación profesional. Esta se lleva a efecto en las universidades, dirigida por medio de la Cátedra de Pioneros. Por medio de cursos de postgrado, talleres metodológicos o conferencias especializadas. Estas acciones se han concretado también en los Centros Universitarios Municipales. (CUM)
- La investigación profesional. Se concreta de forma curricular por medio de diplomados, maestrías y doctorados. Además del trabajo científico estudiantil desarrollado durante el pregrado.

Como parte de esta preparación de la estructura adulta, en la Cátedra de Pioneros de la Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus se han confeccionado cursos relacionados con:

- La formación inicial y sistemática del guía de pioneros.
- La preparación del equipo metodológico de la OPJM.
- La preparación del guía base.
- La preparación del guía moncadista.
- La preparación del guía coordinador.
- La preparación del guía del Movimiento de Pioneros Exploradores.
- La cabuyería en el MPE.
- La orientación en el terreno.
- Construcciones rústicas.

- Primeros auxilios.
- La arquería en el MPE.
- Observación y descripción de la naturaleza.
- La cocina rústica y sus variantes.
- La vida en campaña y la supervivencia.
- El arbitraje en el MPE.
- Actualización del reglamento competitivo en el MPE.

Ejemplo de temas a desarrollar en el programa de superación profesional. “La Preparación del Guía Base”.

1. Historia de la organización pioneril en Cuba. Etapas. Paquito González Cueto
2. Fundamentos teóricos de la OPJM.
3. Estructura y Funcionamiento.
4. Movimientos especializados.
5. Sistema de actividades pioneriles.

En todos los cursos y formas de superación organizadas se incluyen aspectos relacionados con la diversidad, donde los guías de pionero tengan la posibilidad de abordar aspectos relacionados con la inclusión social donde se les de tratamiento a las necesidades educativas por medio de adecuaciones curriculares.

En el caso particular del nivel educativo de enseñanza especial, el Equipo Metodológico de la OPJM tiene la importante misión de coordinar acciones específicas para orientar el trabajo a realizar.

En el año 2019 se llevó a cabo en todo el país la “I Competencia Nacional de la Educación Especial”, donde los infantes con diferentes necesidades educativas se reunieron y compitieron en igualdad de condiciones con niños/as que cursaban el nivel educativo de primaria de los colectivos pioneriles.

Esta experiencia fue muy acogida por toda la población, pues concretó en la práctica profesional pedagógica, las verdaderas acciones de inclusión y atención

a la diversidad, demostrando que estos infantes son capaces de desempeñarse adecuadamente en un mundo cada vez más competitivo.

El trabajo comenzó a nivel de base en cada uno de los colectivos pioneriles, fue transitando por los niveles de consejo popular, municipio, provincia, región hasta llegar al nivel nacional.

Los eventos regionales se organizaron en la semana de receso docente de abril, en Matanzas, Camagüey y Holguín, mientras que el nacional se desarrolló en el mes de julio en el centro de pioneros exploradores “Panchito Gómez Toro” en Arroyo Blanco, Jatibonico provincia de Sancti Spíritus.

Por otra parte, la diversidad y la inclusión social también son atendidas en la OPJM, por el Movimiento de pioneros aficionados al arte y al deporte.

El Movimiento de Pioneros Aficionados al Arte, inserta estos infantes en sus diferentes manifestaciones: Danza, música, plástica, teatro, arte circense, etc. Son múltiples las acciones que se realizan, pero es meritorio destacar los festivales artísticos que se organizan donde estos infantes muestran el grado de habilidades que logran alcanzar, ejemplo de ello es el trabajo de las colmenitas infantiles que están presente en todos los escenarios del territorio espirituano.

Desde el punto de vista deportivo, se trabaja desde las clases de Educación Física, donde estos niños/as se incluyen en los festivales de clases para que los profesores guías participantes muestren como proceder ante estas situaciones. Por otra parte, de desarrollan eventos competitivos como el futbol inclusivo y las olimpiadas especiales.

Es de destacar que en todos los casos la preparación de la estructura adulta en la OPJM, tiene presente el mundo de la inclusión y la diversidad como tarea permanente a desempeñar en el cumplimiento de sus funciones y misiones con la formación y desarrollo de las nuevas generaciones de cubanos y cubanas.

CONCLUSIONES

- La estructura adulta de la OPJM se convierte en la columna vertebral del funcionamiento continuo y sistemático de la organización infantil, en los

colectivos pioneriles, cuando está plenamente capacitada para desempeñar sus deberes funcionales. Por ello se hace indispensable que se ocupen todos los espacios disponibles para su preparación teniendo presente el sistema de trabajo establecido por el MINED, considerando la inclusión y la diversidad.

- Existen diferentes alternativas para la preparación de la estructura adulta; pero su funcionamiento adecuado solo se alcanza cuando los guías sienten amor por su labor y desarrollan los conocimientos y habilidades necesarias y suficientes para formar la nueva generación, que sea capaz de mantener y fortalecer las conquistas de la Revolución y el socialismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Villareal, R. (2022). *Precisiones para desarrollar el proceso de categorización en el Movimiento de Pioneros Exploradores.* Presidencia Nacional de la OPJM. (material impreso y digital)

Addine Fernández, F. (2010). *La superación pedagógica de profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes para la educación superior.* Curso 6 del 7. Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2010. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba. (Folleto y disco compacto).

Ávalo, Viamontes, V. (2006). *Concepción pedagógica de trabajo con el Movimiento de Pioneros Exploradores para el desarrollo de la educación patriótica en la escuela cubana.* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico José Martí. Camagüey.

Cánovas, L. (2015). *Papel del guía de pioneros y de los equipos metodológicos.* "Clausura de la Clase Metodológica Nacional con orientaciones para el curso escolar 2015-2016". Campamento Ismaelillo. Cienfuegos, Cuba.

Castro, O. (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del MINED.* Tesis en opción del título de Master en Educación Avanzada. Material digitalizado. Instituto Superior Pedagógico "E. J. Varona". La Habana.

Castro Ruz, F. (2011). *Fidel y los Pioneros.* La Habana: Casa Editora Abril.

Consejo de Estado, Cuba. (2022). *Anteproyecto del Código de las familias*. Versiones taquigráficas. (Tabloide).

Construcciones Rústicas. "Los Troncos". Página Web Internet (18 de junio 2021) Disponible en: www.portalde19.com.ar/lostroncos/

Construcciones Rústicas. In The Free Online Encyclopedia. Página Web Internet (24 octubre 2021). Disponible en: www.thefreedictionary.com

Domenech Almarales, D. (2003). *El Protagonismo de la Organización de Pioneros y el Maestro.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Estévez García, K. (2008). *Estrategia educativa para la autodirección pioneril en la secundaria básica cubana actual.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Ferrer Cepero, C. (1987). *Antecedentes del Movimiento Pioneril Cubano.* La Habana: Editora Política.

Martín González. M. Y. (2008). *Concepción teórico-metodológica de la Organización de Pioneros José Martí y su contribución a la educación para la participación pioneril.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Mosquera Cáceres, R. (Compil.). (1999). *Movimiento de Pioneros Exploradores. Metodología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación (Segunda Edición Corregida).

Neyra Rodríguez, L. (2009). *"La preparación del Equipo Metodológico de la OPJM"*. (Tesis en opción del título de Master en Educación). Material digitalizado. ISP "Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

Organización de Pioneros José Martí, Cuba. (2022). *Preparación de la estructura de la OPJM.* (Clase Metodológica Nacional). (Digitalizada y online septiembre de 2022)

Organización de Pioneros José Martí, Cuba. (2021). *Funcionamiento de la estructura de la OPJM.* (Clase Metodológica Nacional). (Digitalizada y online octubre de 2021)

Organización de Pioneros José Martí, Cuba. (2010). *Documentos Metodológicos dirigidos a los Guías.* Folleto impreso. (Tabloide y en formato digital).

Veitía Arrieta, I. J. (2003). *Metodología para la formación protagónica de los pioneros del segundo ciclo, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Veitía Mederos, L. (2010). *La capacitación de los pioneros moncadistas en su tránsito hacia la etapa José Martí 1er nivel.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Félix Varela. Villa Clara, Cuba.

Toledo Díaz, P. (2022). *Manual de Construcciones Rústicas.* Editorial Luminaria. Colección pensamiento. Sancti Spíritus, Cuba. (En proceso de edición).

Toledo Díaz, P. (2012). *Concepción teórico-metodológica para preparar a los guías de pioneros en el proceso de dirección de las construcciones rústicas.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus, Cuba.

EPÍGRAFE II

LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN A NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON MANIFESTACIONES INADECUADAS DEL COMPORTAMIENTO

LOS AGENTES SOCIALIZADORES EN LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EDUCANDOS DEL ESPECTRO AUTISTASOCIALIZING AGENTS IN THE COMPENSATION OF DISRUPTIVE BEHAVIOR IN STUDENTS OF THE AUTISTIC SPECTRUM

AUTORES

Lic. Danay López Monteagudo, Escuela Efraín Alfonso Liriano e-mail: dlopez@uniss.edu.cu

Dr.C Saraí Delgado Farfán, Profesora Titular. Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. e-mail: sdfarfan@uniss.edu.cu

MSc. Rafael Urbano Acosta Bandomo. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. e-mail: rafael@uniss.edu.cu

RESUMEN

La atención a los educandos del espectro autista es una línea de desarrollo destacada en la educación especial. Atañe no solo a los educadores y los familiares contribuir al máximo desarrollo de las potencialidades de dichos educandos, también el entorno comunitario es importante. La escuela como centro de referencia de la comunidad, tiene entre sus funciones aunar los esfuerzos de las agencias y agentes comunitarios en pos de la formación integral de los educandos. Por ello la orientación a estos agentes socializadores debe realizarse por la escuela de forma sistemática. El control de las conductas disruptivas del educando con espectro autista requiere la unidad de influencias para su manejo. Es propósito de esta investigación determinar los fundamentos teóricos-metodológicos y el diagnóstico de la preparación de los agentes socializadores para el manejo de la conducta disruptiva del educando con espectro autista.

PALABRAS CLAVE: autismo, conducta disruptiva, preparación, agentes socializadores, educación especial

ABSTRACT

Attention to students on the autistic spectrum is an outstanding line of development in special education. It is not only up to educators and family members to contribute to the maximum development of the potential of these students, but also the community environment is important. The school as a reference center of the community, has among its functions to join the efforts of the agencies and community agents in pursuit of the integral formation of the students. Therefore, the orientation to these socializing agents must be carried out by the school in a systematic way. The control of the disruptive behaviors of the student with Autistic spectrum requires the unit of influences for its management. The purpose of this research is to determine the theoretical-methodological foundations and the diagnosis of the preparation of socializing agents for the management of disruptive behavior of students with Autistic spectrum.

KEYWORDS: autism, disruptive behavior, preparation, socializing agents, special education

INTRODUCCIÓN

La Revolución en Cuba desde sus inicios se preocupó por la atención al sector educacional, especialmente a los menores que habían vivido en situaciones de desventajas. Desde la década del 60 del pasado siglo en Cuba se inicia la atención educativa a escolares con diferentes discapacidades a partir de la creación de las escuelas especiales. La educación especial en Cuba es esencialmente humanista.

Entre sus logros está la creación de diferentes modalidades de atención, que permiten el acceso a la educación de todos los que presentan variabilidad en su desarrollo. Para ellos, se priorizan desde todos los contextos sociales: los recursos, apoyos y servicios así como también a su familia, lo que proporciona que se eleve su calidad de vida. Un ejemplo de lo que se plantea es la creación de escuelas para la atención a los niños del espectro autista (EA).

El autismo es uno de los trastornos generalizados del desarrollo de más reciente atención por la pedagogía especial en Cuba; aunque en sus inicios hace más de 50 años tenía un enfoque clínico y el tratamiento se realizaba por especialistas de perfil médico.

En su tesis doctoral Campo (2012) plantea que las interrogantes que aún persisten en la comunidad científica respecto a la etiología del autismo, los estudios realizados y la práctica, tanto nacionales como en otras partes del mundo, demuestran que a pesar de las polémicas e incógnitas, los principales resultados en el desarrollo de los niños con autismo se obtienen en un contexto educativo armónicamente organizado, y particularmente con la participación activa de la familia.

La socialización del ser humano comienza en la familia y la escuela. Estos escenarios se distinguen por las influencias recíprocas y la cooperar. Sus vínculos deben caracterizarse la coordinación e interrelación, para que cada contribuya de manera armónica a la formación integral del educando del EA. El tema de las relaciones entre los agentes de los diversos contextos educativos (escuela-familia-comunidad) es fuente de motivación para diferentes profesionales de la psicología, la sociología y la pedagogía.

Sin embargo, éstas aún no satisfacen las demandas y exigencias actuales del proceso de educación integral del escolar del EA, mediante la integración de todas las influencias educativas de la escuela, la familia y la comunidad.

La mayoría de los autores consultados abarcan el contexto educativo familiar o las relaciones escuela - familia, sin embargo son pocos los estudios referidos a la integración y preparación de todos los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la atención educativa al educando con diagnóstico del EA.

El estudio bibliográfico, las investigaciones consultadas y la experiencia profesional de los autores en el trabajo con educandos del EA, así como el intercambio de conocimiento con otros especialistas, evidencian que no se satisface lo suficiente las necesidades de preparación de los agentes

socializadores (escuela-familia-comunidad) para la atención de estos educandos.

Mediante observaciones al proceso, entrevista y análisis de documentos se constata que en la escuela Efraín Alfonso Liriano del municipio de Sancti Spíritus existe la siguiente situación problemática: las familias de los educandos del EA aplican inadecuadamente métodos educativos que no contribuyen a la educación integral del menor; no siempre conocen y aplican recursos educativos para el control de las conductas disruptivas de sus hijos; existen pobres vínculos entre los agentes socializadores (familia-escuela-comunidad) que garantice la integración y coherencia de las influencias educativas, especialmente para el control de la conducta disruptiva; limitada preparación de los agentes comunitarios (CDR, FMC) para contribuir a la socialización de los educandos del EA, ante todo para el control de la conducta disruptiva; los docentes que intervienen en la educación del menor en el marco escolar tienen una insuficiente preparación acerca de estos educandos y no siempre se relacionan adecuadamente con los demás agentes socializadores.

El objetivo de esta investigación es proponer una estrategia de preparación para los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA.

DESARROLLO

Relación escuela, familia y comunidad

En la actualidad se orienta como objetivo de la educación el desarrollo multifacético del hombre, desarrollo concebido como crecimiento permanente para su inserción activa en los diferentes contextos de actuación. Esta formación integral se logra con un sistema pedagógico, en el cual los agentes educativos interactúen de manera objetiva y dinámica.

Esto significa utilizar métodos integrados, con una concepción en sistema, con interacciones y vínculos estables entre componentes, donde cada uno: escuela, familia, instituciones, organizaciones, funcionan como subsistema abierto a tales

interrelaciones. El vínculo con la vida puede garantizarse cuando el proceso pedagógico incluye a todos los factores sociales.

Los centros educacionales, la familia y la comunidad son las tres instituciones sociales importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación, así como para la adquisición y trasmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad. Esta tríada son instituciones emblemáticas, y aún no se han encontrado espacios sustitutivos capaces de satisfacer las necesidades que ellas garantizan.

En Cuba esta problemática cobra singular importancia. La familia es reconocida estatal y jurídicamente como la célula principal del funcionamiento social, es decir responsable de la educación de las nuevas generaciones. La escuela tiene la alta responsabilidad de preparar a niños y niñas en correspondencia con las posibilidades creadas por el medio social, con vistas a dar respuesta a las necesidades que supone su desarrollo. Asimismo, la comunidad constituye un mecanismo intermedio entre la sociedad y el individuo. Es a nivel de comunidad donde cada individuo recibe de manera singular y simultánea las influencias sociales, y ahí donde el hombre actúa de manera individual o colectiva, reflejando aspectos sociales más generales. Es un ámbito privilegiado que conlleva a fuertes implicaciones socializadoras para sus miembros a partir de su historia cultura, intereses y valores compartidos y que en las interrelaciones que se establecen la trasmiten.

Desde el punto de vista psicológico diversas teorías apoyan el proceso de formación de la personalidad en estrecho vínculo con el entorno. El enfoque ecológico del desarrollo humano el cual argumenta que se deben estudiar los sistemas ecológicos o contextos en los que cada ser humano crece, con el fin de entender el desarrollo de la conducta humana (Bronfenbrenner, 1987, citado por Suárez, 2017).

En dicho enfoque se entiende el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. El desarrollo psicológico sucede como resultado de la

participación en estos microsistemas, donde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades. Una niña en su hogar, por ejemplo, ejerce el rol de hija, mira la televisión con sus padres y desarrolla un vínculo afectivo con ellos. Otro nivel ecológico destacado por el autor es el mesosistema o las relaciones entre dos o más microsistemas. Puede ser, por ejemplo, que un determinado ambiente familiar (el hogar) se relacione con la escuela a través de una visita de los padres de la niña a su profesor.

Sin embargo, el enfoque ecológico no sólo incluye los entornos con los que la persona mantiene mayor contacto sino que existe el llamado exosistema que es uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno, como por ejemplo, reuniones de los amigos de la madres, padre o hermanos.

Finalmente, el microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por planes que organizan los entornos, lo que el autor llama macrosistema lo que se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. Por ejemplo, el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada región afectan el desarrollo humano, moldeando, diseñando, los microsistemas, mesosistemas y exosistemas.

La teoría de Bronfenbrenner precisa que el desarrollo no solo se genera dentro de un individuo mediante su crecimiento o maduración, sino que también se forma a través de los agentes externos, es decir, el proceso de interacción dentro de su entorno familiar, escolar y social.

Del mismo modo, según la Teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras

conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo próximo (ZDP), que se entiende como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

Asimismo, existen varios seguidores de la Teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky han sacado a colación la metáfora de los andamios para hacer referencia a este modo de aprendizaje. El andamiaje consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores...) que proporcionan al pequeño con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

El vínculo escuela-familia-comunidad se define por diversos autores:

un proceso transformador dinámico, permanente e instrumental dirigido a revelar las potencialidades, dificultades, necesidades e intereses y las formas de compartimiento en las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad para un accionar conjunto en la formación de la personalidad del escolar y el fortalecimiento de la función educativa de los actores y agentes de socialización desde los contenidos educativos (Gaudencia, 2001, citado por Rodríguez y Gómez, 2004, p. 7).

una forma intencional y consciente de comunicación, interacción, relación y cooperación, inherentes a un proceso educativo. Dicha relación sinérgica parte de la necesidad de complementar de manera efectiva los objetivos educativos y pedagógicos propuestos para el adecuado desarrollo de la personalidad, la creatividad y la adopción de habilidades de los niños y niñas a través de diferentes métodos que requieren responsabilidad, compromiso, comunicación permanente efectiva y afectiva, logrando así armonizar los intereses de la familia, la escuela la comunidad como creativos de participación y corresponsabilidad (Rodríguez y Gómez, 2004, p. 6).

Más adelante Rodríguez y Gómez (2004) señalan que el vínculo requiere de procesos constantes de diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación, seguimiento y control. El vínculo es más que la coexistencia de intereses

compartidos, es la acción consciente e intencionada para la transformación y bienestar de los niños y niñas, jóvenes, familias, grupos y comunidad a partir de su contribución y compromiso en función de una mejor calidad de vida. El vínculo es la red de relaciones que posibilita un mejor desarrollo de los procesos individuales, familiares, institucionales y comunitarios.

Se logra establecer verdaderamente el vínculo cuando se tiene un verdadero sentido de pertenencia por la familia, la escuela y la comunidad, cuando se aprende a vivir y a respetar la diferencia es por esto que un requisito indispensable para el vínculo en la comunicación y la participación.

- El vínculo es el punto de partida para el trabajo en red, para la consolidación de redes de relación sociales entre las personas, grupos familias y comunidades.
- Potenciar el vínculo es propiciar espacios para la convivencia, la comunicación, la concertación y la cooperación.
- A partir del vínculo se pueden diseccionar procesos de formación integral para niños y niñas más creativos, formar con valores.
- A corto y mediano plazos el vínculo posibilitará la reflexión en las familias de su importancia en producción y reproducción de la sociedad.
- Fortalecer el vínculo posibilitará educar para el desarrollo.

Sobre el papel protagónico de la escuela en el establecimiento de correctos vínculos con el entorno, precisan Rodríguez y Gómez (2004) que la tarea de orientación y de evaluación a la familia competen a diferentes agentes sociales, pero especialmente a la escuela. La escuela puede y debe ser un agente de cambio en la comunidad y esta última a su vez interactuar en los procesos formativos que se dan en la primera.

La escuela para nuclear a la familia y la comunidad debe partir de los requisitos siguientes:

- Tener en cuenta la diversidad.
- Aplicar métodos de aprendizaje de participación y colaboración activa.
- Proyectar acciones coordinadas, interesantes y creativas.

- Precisar los objetivos y tareas a cumplir a cada factor.
- Realizar encuentros periódicos entre los representantes de cada uno de los sistemas.
- Satisfacer las principales necesidades, intereses y expectativas de los miembros que integran su área de influencia.
- Contribuir a la formación de un pensamiento flexible que refleje las contradicciones objetivas de su entorno y provoque una relación de compromiso con la realidad.
- Desarrollar una ética profesional en las relaciones y la comunicación entre actores y agentes socializadores.
- Potenciar el funcionamiento de las estructuras de órganos de dirección.
- Organizaciones e instituciones del entorno en función del vínculo entre la escuela la familia y la comunidad.

La compensación de la conducta disruptiva en el educando del espectro autista

El síndrome autista se manifiesta entre el primer y tercer año de vida; al surgir la sintomatología ocurre una detención del desarrollo, una regresión pues se pierden las habilidades adquiridas. Los tres tipos de los Trastornos del Espectro Autista incluyen: 1) Autismo, 2) Síndrome de Asperger y 3) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (Rangel, 2017, p. 83).

Los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista (EA) según el DSM-5 (2013) son:

A.- Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos.

B.- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Además de las dificultades pertenecientes a las áreas anteriores, las personas con EA pueden presentar otras características asociadas como: discapacidad intelectual, síndromes genéticos, comorbilidad con otras condiciones psiquiátricas (ansiedad, depresión, trastorno bipolar, trastorno por déficit de

atención e hiperactividad, trastornos de tics y trastornos de sueño), epilepsia y peculiaridades sensoriales (Murillo, 2012).

Tanto en la institución educativa como en la familia es importante estructurar programas de atención al educando del EA tomando como sustrato el juego.

Un ambiente educativo estructurado pero cálido y afectivo en el que se usa el juego al mismo tiempo es, sin duda, una de las mejores vías para promocionar el aprendizaje en los niños con autismo. De esta manera, el niño empieza a desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión social, a reconocer las actitudes de los otros y a desarrollar la imitación como posibilidad para el acceso a la mente del otro (González, 2018, p. 372).

Las llamadas conductas disruptivas son aquellas secuencias de acciones que, a pesar de no ser socialmente aceptados en determinados contextos, están orientadas a satisfacer una necesidad en el individuo. Además, bajo esta definición, puede darse el nombre de conductas desadaptativas, ya que impiden una adecuada adaptación del individuo a una situación social.

Las conductas disruptivas afectan el desenvolvimiento normal del proceso de aprendizaje, ya que obstaculizan la atención, percepción y la posibilidad de centrarse en alguna actividad. En el aula de clase se consideran conductas disruptivas “toda actividad mediante las cuales el alumno transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida” (Gómez y Serrats, 2005, p. 11).

Las personas del EA presentan un déficit en la capacidad de comunicación, por lo que pueden expresar sus necesidades a través de un sistema diferente al del lenguaje siendo las conductas disruptivas uno de ellos. Las conductas disruptivas se pueden clasificar en: destructivas (autolesiones, agresiones a otros, destrucción de propiedades), interferentes (obstaculizan el aprendizaje) y restrictivas (impiden utilizar las oportunidades normalizadas del contexto).

Las conductas disruptivas e inadecuadas que empeoran su socialización, algunas veces son disparadas por factores emocionales, cambios ambientales externos o problemas de salud general, como dolor, infecciones, hambre y sueño. El espectro conductual y cognitivo es muy variable, por lo que es

fundamental el reconocimiento de debilidades y fortalezas en cada paciente, para un abordaje estructurado específico.

Las conductas disruptivas no afectan sólo a las personas del EA sino que generan dificultades y obstáculos para familiares y personas que les rodean. Es necesario no sólo saber por qué se producen y cuáles son sus funciones, sino que también hay que intervenir cuando dichas conductas sean peligrosas para los demás, se puedan agravar, entorpezcan la inclusión social e interfieran en los aprendizajes (Tamarit, 2005).

Los problemas o conductas disruptivas dificultan gravemente la convivencia y afecta a las personas que las presentan. Estas conductas tienen vínculos con el ambiente en el que la persona se desarrolla En la actualidad, se establece que las conductas disruptivas son impulsivas, agresivas, hiperactivas, desatentas, alteran las capacidades del niño, parte de estas características se adquieren en el contexto escolar y familiar.

La familia, escuela y sociedad conforman los contextos del desarrollo infantil y proporcionan al niño referencias para su interacción dentro de lo social, entonces el niño interioriza, interpreta y también responden a las demandas y limitaciones provenientes de diversos agentes socializantes y de esta manera, comienzan a adquirir y a consolidar esquemas cognitivos-afectivos que apoyan los mecanismos de autorregulación del comportamiento social.

El enfoque histórico cultural de Vigotsky constituye un excelente punto de partida para llevar adelante la educación y socialización de los niños con EA, ya que no solo dimensiona la importancia de lo biológico como soporte básico y elemental, sino que también se reconoce “el papel de la familia, el rol de los educadores y la acción familiar-comunitaria, como aquello que determina la configuración de la personalidad del niño, especialmente con características complejas en su neurodesarrollo” (Hernández, Spencer y Gómez, 2021, p. 221).

Entre los problemas de conducta más frecuentemente observados en los niños y, en general, en las personas del EA se incluyen:

- Conductas que amenazan la seguridad propia, como autolesiones (golpearse la cabeza, morderse o arañarse), escapismo (huir sin considerar el peligro) o negativas a comer o a dormir.
- Conductas agresivas verbales o físicas que amenazan la seguridad de miembros de la familia u otras personas fuera del círculo más cercano del sujeto del EA o destrucción física de bienes materiales.
- Negativas persistentes a las peticiones de los adultos, desde desobediencia hasta extremos máximos de incomunicación, como es el mutismo selectivo o la catatonía.
- Ruptura de normas o leyes sociales que, en la mayoría de edad, puede implicar la comparecencia ante la justicia.
- Alteraciones emocionales negativas con extrema irritabilidad, ansiedad o descontrol emocional, a veces desencadenado por una emocionalidad extrema positiva (Hervás y Rueda, 2018)

Expone Muñoz (2014) que al conocer las alteraciones que muestran los niños del EA, se pueden deducir las situaciones que son favorecedoras de conductas desafiantes:

- Problemas de expresión oral y uso de comunicación no verbal.
- Problemas de comprensión de la comunicación verbal y no verbal.
- Patrón de comportamientos, pensamientos e intereses continuados y limitados.
- Déficit en las estrategias para relacionarse y jugar.
- Dificultades en la anticipación y para controlar el tiempo.
- Limitaciones a la hora de comprender normas y comportamientos sociales.
- Hiperactividad y escasa tolerancia a la frustración.
- Dificultades para planificar y organizar.
- Déficits sensoriales

En el análisis de la corrección y compensación como principio fundamentado por la escuela histórico cultural del desarrollo psíquico constituyen verdaderos

paradigmas, los planteamientos de Vigotsky que fundamentan la compensación al plantear que cualquier defecto, pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el daño que causa.

En opinión de Veloso (2009), Vigotsky comprendió los procesos de compensación y de corrección en oposición a la concepción biologista, no como una sustitución mecánica de la función afectada o perdida, sino como posibilidad de reestructuración de las mismas gracias a la ejercitación y educación de los aspectos desviados de la personalidad del sujeto. Reconoció que el resultado de la compensación no depende mecánicamente de la gravedad de la lesión, sino que es un mecanismo más complejo que considera una serie de indicadores como la adecuación y eficacia de los métodos y procedimientos utilizados al formar los procesos compensatorios y/o correctivos lo que lleva a modificar la estructura del defecto.

También subraya Veloso (2009) que Vigotsky le brindó un nuevo matiz a los defectos primarios y secundarios si la acción pedagógica resulta inadecuada o no está presente, ya que no se estanca en los síntomas biológicos, sino que destacó cómo el defecto secundario no depende directamente de lo biológico, pues tiene un matiz social fundamentalmente. De esta forma tenía en cuenta todo ello para el trabajo educativo. La tesis central de la defectología actual es que todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación, por ello es importante no solo estudiar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino se incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño.

Se considera por la autora de esta investigación que, para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA, es preciso: el diagnóstico oportuno y preciso de las conductas del educando y sus causas; precisar los mecanismos o recursos compensatorios de la conducta factibles para cada educando; involucrar a todos los factores del entorno social cercano al educando para el

manejo de la conducta disruptiva, a partir de la preparación de los agentes socializadores.

Desde los presupuestos del modelo conductista los adultos son quienes controlan plenamente el proceso de socialización, de ahí que el papel del profesor consistirá en manejar adecuadamente los sucesos, antecedentes y consecuentes asociados a metas sociales. Las técnicas de modificación de conducta, partiendo de la asunción de que la conducta está modelada por contingencias ambientales, facilitan la adquisición por parte del niño de un repertorio de comportamientos que contribuyen a su éxito, no sólo en el colegio, sino en la sociedad en general. A continuación se describen una serie de procedimientos basados en la modificación de conductas (Encinas, 2014; citado por Cáceres, 2017, p. 159):

a) Estrategias para aumentar conductas positivas: Aplicación de reforzamiento positivo de forma contingente a la emisión de comportamientos deseados. Para que su aplicación sea eficaz es necesario utilizarlos de forma consistente y contingente. Las alabanzas, destacan el comportamiento correcto, utilizarlas sólo durante o después de la conducta deseada y variarla forma de enunciarlas.

b) Estrategias para controlar la conducta no deseada: Combinar el refuerzo de la conducta deseada con técnicas como:

- La extinción.
- Las riñas.
- El costo de respuesta.
- El aislamiento: que suprime la atención hacia un comportamiento inadecuado, detiene el conflicto, reduce la probabilidad de que la conducta del niño empeore y le ofrece la oportunidad de tranquilizarse y reflexionar.
- El contrato de contingencias: consiste en establecer una negociación entre profesor y alumno, especificando qué es lo que se le pide y cuáles serán las consecuencias que éste va a conseguir con su cumplimiento.

c) Procedimientos derivados de la perspectiva cognitiva: Ponen su énfasis en el desarrollo del autocontrol. La propuesta es dotar a los alumnos de los mecanismos necesarios para controlar su conducta:

- La técnica de autoinstrucciones: La capacidad para hablar con uno mismo de una forma casi dialógica tiene características que resultan vitales para la autorregulación.
- Aporta medios para la descripción y para la reflexión acerca de un acontecimiento o situación antes de emitir una respuesta.
- Proporciona mecanismos de autointerrogación, creando así un recurso importante de la capacidad de solucionar problemas, generar reglas y planes.
- Ayuda a modular las reacciones emocionales, facilitando reacciones emocionales que contrastan con la reacción emocional prepotente.

d) Entrenamiento en habilidades de solución de problemas: La enseñanza de una serie de habilidades generales que ayudan a identificar los componentes de un problema, a generar estrategias que faciliten su resolución, a explorar las posibles respuestas alternativas y sus consecuencias, y a planificar los pasos para lograr la meta deseada.

Consta de las siguientes fases:

1. El reconocimiento del problema: dirigido a enseñar a los niños a comprender las señales que les alertan de que existe un problema.
2. Análisis del problema: se utiliza la instrucción directa y el diálogo con el grupo para delimitar las causas de orden físico o psicológico que inciden en el problema.
3. Formular soluciones alternativas y valorar sus consecuencias: tormenta de ideas. Posteriormente evaluar las consecuencias de las distintas opciones, focalizando las consecuencias en una serie de criterios básicos como: sentimientos que provoca en uno mismo y en los demás, consecuencia para la interacción y solución efectiva del problema.

4. Pensamiento medios-fines: utiliza la instrucción directa, el modelado y actividades de juego de roles dirigidas a incrementar los repertorios conductuales de los sujetos.

e) Piensa en voz alta: Su objetivo es mejorar el autocontrol en todas las actividades del niño pero más específicamente pretende desarrollar las habilidades sociales. Los niños realizan las actividades mediante secuencia autoinstruccional.

f) Entrenamiento en habilidades sociales: Las intervenciones se basan en la asunción de que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos, por lo que las actuaciones en este ámbito emplean un conjunto de técnicas cognitivas y conductuales enfocadas a la enseñanza de aquellas conductas que el sujeto no tiene en su repertorio y, a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee, pero que son inadecuadas. Consta de las siguientes fases:

- Descripción de cómo realizar bien una habilidad.
- Modelado de la habilidad social
- Ensayo verbal y/o conductual y práctica de los pasos de una determinada habilidad.
- Retroalimentación: informar al estudiante qué pasos realizó bien y cuáles necesita mejorar.

Suelen incluir cuatro áreas: habilidades de conversación, habilidades de amistad, habilidades para situaciones difíciles y habilidades de resolución de problemas interpersonales. Para minimizar los problemas de transferencia y generalización hay que implementar los programas de entrenamiento en habilidad sociales en el aula con el grupo de compañeros.

g) Procedimientos derivados de la perspectiva socio-histórica: Este enfoque subraya que la comprensión de los niños de los estados mentales de otras personas y de los esquemas sociales, que son la base para hacer predicciones y explicaciones sobre el mundo social, son una parte del proceso de culturización.

Aunque la conducta social es modificable, la generalización de las nuevas habilidades depende del apoyo del contexto en el que aparecen tales conductas. La introducción de los propios compañeros como co-terapeutas en grupos de trabajo constituye una estrategia muy útil de cara a reducir el rechazo social.

Los diferentes modelos, que plantea en su estudio Cáceres (2017) para el manejo y mejora de las conductas del educando del EA, tienen en común:

- Tareas comunes adecuadas para los distintos grupos de trabajo.
- Aprendizaje en pequeños grupos.
- Interdependencia.
- Responsabilidad individual.
- Conducta cooperativa.

Regularidades del diagnóstico

La población la integran los agentes socializadores (familia-escuela-comunidad) de los tres educandos con diagnóstico del EA de la escuela Efraín Alfonso Liriano del municipio Sancti Spíritus. La familia está compuesta por los padres y demás familiares convivientes; agentes comunitarios se incluyen el presidente del CDR y la secretaria de la FMC; en la escuela se consideran los docentes que interactúan directamente con los educandos (maestro de Educación Física, maestra de Educación Musical, maestra de computación, psicopedagogo, logopeda, biblioteca, instructores de arte, asistente educativa, directora, subdirectora docente, subdirectora de trabajo educativo, subdirector de preparación laboral, dos jefes de ciclo). En total son 31 agentes socializadores, desglosados en: 11 familiares, el 35,5%, seis agentes comunitarios, el 19,3%, y 14 docentes, el 45,2%.

Para la evaluación de la variable preparación de los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA se consideran las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensiones	Indicadores

1. Cognitiva	1.1 Conocimientos pedagógicos y psicológicos generales sobre el EA
	1.2 Conocimientos acerca de la conducta disruptiva del educando del EA
	1.3 Conocimientos sobre los métodos educativos
2. Procedimental	2.1 Manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA
	2.2 Establecimiento de relaciones interpersonales con el educando del EA
3. Afectiva	3.1 Interés por la preparación acerca de la conducta disruptiva del educando del EA
	3.2 Conducta afectuosa hacia los educandos del EA

Para el diagnóstico se aplica una guía de auto-observación. Previamente se preparó a los agentes socializadores que conforman la muestra acerca del correcto proceder para recoger los datos a partir de la observación del comportamiento de cada agente ante las situaciones de intercambio con los educandos del EA. También se aplicó una guía de entrevista con el objetivo de constatar el nivel de los conocimientos, habilidades y actitudes que tienen los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA.

A partir de la aplicación del método de triangulación, se compararon los datos aportados por los diferentes agentes socializadores (escuela, familia, comunidad), así como los datos recogidos desde la observación y la entrevista. Esta comparación permitió arribar a las siguientes regularidades del diagnóstico, atendiendo a las dimensiones e indicadores medidos.

Dimensión 1: Cognitiva

los conocimientos pedagógicos y psicológicos generales del EA, especialmente sobre las conductas disruptivas evidencian carencias respecto a:

- las principales características generales del educando,
- la definición de conducta disruptiva del educando del EA,

- las sintomatologías de dichas conductas,
- los métodos educativos más efectivos para su manejo.

Dimensión 2: Procedimental

- Se manifestaron en los agentes socializadores pocas habilidades para el manejo sistemático, oportuno y diferenciado de la conducta disruptiva del educando del EA.
- Presencia de emociones negativas en los agentes socializadores al enfrentar las conductas disruptivas, que se centraron en enojo, frustración, impotencia.
- Los métodos educativos más empleados en el manejo de la conducta disruptiva fueron la sanción y la charla educativa; en la mayoría de los casos lograron el control de la conducta por poco tiempo o no lograron su control.
- Es favorable que en la mayoría de los casos se logra por parte de los agentes socializadores el establecimiento de relaciones interpersonales afectuosas con los educandos del EA.

Dimensión 3: Afectiva

- Los agentes socializadores mostraron interés por recibir preparación acerca de la conducta disruptiva del educando del EA.
- Además manifestaron una conducta principalmente afectuosa hacia los educandos del EA.

CONCLUSIONES

- La preparación de los agentes socializadores para la unificación de influencias en torno al buen manejo de las conductas disruptivas del educando del espectro autista, es un tema que convoca por su actualidad. Se basa en los postulados de la educación permanente que refiere la necesidad de educar a las personas a lo largo de su vida para aprender, desaprender y reaprender según los cambiantes retos que la vida le impone. La escuela como centro de referencia para el desarrollo cultural de la comunidad, tiene la responsabilidad de desarrollar acciones para la

preparación de los agentes socializadores en aras de una educación integral de la personalidad de los educandos.

- El empleo de la observación y la entrevista como métodos permitió constatar potencialidades y dificultades en la preparación de agentes socializadores (escuela, familia, comunidad). Estas últimas se centraron en insuficientes conocimientos sobre las características generales del educando, la definición de conducta disruptiva del educando del EA, las sintomatologías de dichas conductas y los métodos educativos más efectivos para su manejo. Además se constataron pocas habilidades para el manejo sistemático, oportuno y diferenciado de la conducta disruptiva del educando del EA; emociones negativas al enfrentar las conductas disruptivas y los métodos educativos empleados no lograron el control de la conducta o lo hicieron por poco tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cáceres, O. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas Gran Canaria, España.

Gómez, M.T., y Serrats, M.G. (2005). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase.* Madrid, España: Narcea. S.A.

González, C.X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de. Medicina*, 66(3), 365-74. http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355

Hernández, O., Spencer, R., y Gómez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214-222.

Hervas, A. y Rueda, I. (2018). *Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista*. Primera Edicion. Comunidad Valenciana, España: Editorial Viguera.

Muñoz, G. (2014). *Evolución del concepto familia y su recepción en el ordenamiento jurídico* (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), Todo sobre el autismo (pp.25- 63).Tarragona: Altaria.

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-96. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016

Rodríguez, A. y Gómez, Y. (2004). *El vínculo escuela-familia-comunidad un desafío en la prevención de niñas y niños en grupos de riesgo.* Manuscrito.

Suárez, Y. (2017). *Integración familia-escuela para el desarrollo integral de los estudiantes* (Tesis de Maestría). Universidad de Carabobo, República Bolivariana de Venezuela.

Tamarit, J. (2005). Claves para la comprensión e intervención ante las conductas desafiantes en personas con discapacidades del desarrollo. *I Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad.* España: FEAPS.

Veloso, E. (2009). Enfoque socio-historico-cultural: L. S. Vigotski (1896-1934). En

FUNDAMENTOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA CON ENFOQUE MULTIMODAL EN EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA

FUNDAMENTALS OS PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION WITH A MULTIMODAL APPROACH IN ESTUDENTS WITH BEHAVIORAL DISORDERS

AUTORES

Lic. Disleyne González Morales, Terapeuta Centro Especializado en Servicios Educacionales. E-mail: disleyne88@nauta.cu

Dr. C. Dislayne González Morales. Profesora Titular, UNISS. E-mail dislayne@uniss.edu.cu

Dr. C. Maité Suárez Pedroso, Profesora Titular. Universidad José Martí Pérez E-mail: mpedroso@uniss.edu.cu

RESUMEN

La atención educativa de los menores con comportamiento difíciles o con trastornos de la conducta ha sido una demanda que, durante años, fundamentalmente los comprendidos en las décadas del treinta y cuarenta, han solicitado eminentes hombres de las ciencias pedagógicas, psicológicas y médicas para su estudio y comprensión. El presente trabajo de investigación surge como resultado de la praxis profesional, en un centro que atiende esta problemática con la finalidad de fundamentar desde la psicología y la pedagogía la intervención psicoeducativa en niños con alteraciones del comportamiento. Línea temática actual, compleja, de difícil comprensión y con múltiples mitos y realidades, por la particularidad de cada caso y de cada familia, en un contexto social cada vez más adverso y diverso culturalmente.

La terapia propuesta para la intervención psicoeducativa es la multimodal, teniendo en cuenta la vivencia dentro del enfoque culturalista. Su utilización permite obtener el estado actual de los comportamientos desadaptativos, a

través de instrumentos ya utilizados previamente como: entrevistas, observación y análisis de documentos.

Esto no solo permite identificar las conductas y sus causas, sino desarrollar formas para su control, autorregulación y la desaparición definitiva de estos comportamientos desajustados.

PALABRAS CLAVE: conductas desadaptativas**,** fundamentos psicopedagógicos, intervención psicoeducativa

ABSTRACT

The educational care of minors with difficult be ha vi oral disorders has been a demand hat, for years, fundamentally those in the decades of the thirties and forties, have been requested by eminent men of the pedagogical, psychological and medical sciences to their study and understanding.

The present research work arises as a result of professional praxis, in a center that attends to this problem with the purpose of basing psycho educational intervention in children with be havioral disorders from psychology and pedagogy. Current the me line, complex, difficult to understand and with multipemyths and realities, due to the particularity of each case and each family, in anincrea singly adverse and culturally diverse social context.

The proposed therapy for psycho educational intervention is multimodal, taking into account the experience with in the culturists approach. Its use allow obtaining the current status of maladaptive behaviors, through instruments already used previously such as: interviews, observation and analysis of documents. This not only makes it possible to identify the behaviors and their causes, but also to develop ways for their control, self-regulation and the definitive disappearance of these maladjusted be haviors.

KEYWORD: maladaptive behaviors, psychopedagogical foundations, psychoeducational intervention

INTRODUCCIÓN

La práctica educativa en la búsqueda de las vías y métodos más acertados para lograr la comunicación con el niño en su entorno, ya que el mismo no acude al servicio especializado por propio interés, sino mediado por la familia. Es por eso que, durante esta práctica, es preciso experimentar y buscar caminos que permitan avanzar en el trabajo, sobre la base de una fuerte orientación profesional, mucha motivación y creatividad.

Esas bases profesionales deberán orientar el camino a seguir en la práctica educativa desde el punto de vista teórico e inclusive metodológico, aunque en esencia lo importante ha de ser, independientemente del modelo elegido, la relación profesional de ayuda que se establezca con la persona necesitada del servicio (Castellanos, 2008; De Jongh, 2016).

Educar, comprender y entender la conducta humana ha sido siempre un desafío de todos los tiempos, avalado por estudios empíricos y teóricos. Los resultados obtenidos, en general, conducen a nuevas reformulaciones no solo en la práctica educativa sino en su diagnóstico, evaluación e intervención. La base del comportamiento en los seres humanos lo constituyen las necesidades y los motivos, para su regulación y autorregulación. Ellos la dirigen, la conducen, la orientan en función de dar una respuesta a esas necesidades y motivos. De ahí que el estudio de la conducta humana sea un tema controversial y complejo.

Las grandes transformaciones sociales que imperan hoy, tienen un alto costo no solo a nivel social y económico, sino también individual, elevando a niveles insospechados como forma de comportamiento habitual a la violencia, la agresividad, los comportamientos desajustados o desadaptativos, hecho este que suele ir en aumento en poblaciones vulnerables como lo son los niños, adolescentes y jóvenes. Esto hace, según refieren Fajury y Schlesinger (2016), que los estudios dirigidos al comportamiento humano se sustenten en la investigación científica para dar respuesta de calidad, a las demandas que en este tema hace la sociedad.

Para Boada (2018), la atención en el tema está dada por la experiencia y evidencia en los diferentes estudios que sobre el tema se han realizado, que aseveran que la niñez es la etapa ideal para su abordaje, comprensión y corrección. La autora señala que la detección temprana favorece los futuros abordajes de intervención con mayor éxito, y a su vez, permite no solo la corrección del comportamiento desadaptativo, sino que permite reajustar todos aquellos procesos en los que el niño se desenvuelve. Esto permitirá seleccionar los instrumentos necesarios para su oportuna identificación desde aquellos patrones de comportamiento que permitan no solo conocer las conductas desajustadas, sino comprenderla y corregirla desde los propios contextos en los que el niño se educa.

Así mismo, variados son los intentos en aras de transformar aquellos comportamientos que desde el contexto en el que surgen, son considerados como desajustados o inadaptados y que, de alguna forma, inciden sobre el desarrollo psicológico de los niños, sus familias y los educadores a cargo. Lo que hace importante conocer las particularidades del desarrollo psicológico en esta etapa, para comprender desde las conductas frecuentes, aquellos comportamientos que son indicativos de desajustes de tipo comportamental, que dificultan no solo las relaciones interpersonales, sino también el aprendizaje, y con él, el rendimiento académico. Sería entonces partir de esa unidad indisoluble que determina la personalidad, la relación entre lo biológico, lo psicológico y lo social (García, 2016).

La presente investigación se incluye dentro de los esfuerzos por perfeccionar y sistematizar los métodos y técnicas educativas que permitan potenciar el desarrollo de la personalidad infantil, para lo cual se parte de la necesidad de su aplicación, en un grupo de niños con trastornos del comportamiento. Para lograrlo, se basa en los principios de la teoría histórico-cultural de Vygotsky,y propone un esquema de orientación integradora, con el uso de recursos auxiliares.

A decir de García (2009), la propuesta de L. S. Vygotsky acerca del modelo histórico-cultural, es integradora de los aspectos más cruciales tanto de los procesos del desarrollo psicológico, como de su potenciación. Define el desarrollo del ser social como un producto determinado por la conciencia social, así como a la relación social como relación con otros. Considera a la personalidad, según Corral (2014), como el proceso esencial para la existencia, desarrollo y continuidad del propio individuo como especie y como cultura. Entiéndase, no solo es una explicación de la ontogenia humana, sino que abarca una comprensión general del ser humano y de la sociedad que le construye. De aquí que sus implicaciones se dirijan a un cambio radical en la concepción teórica y, en consecuencia, de su propia práctica.

Así mismo, en cuanto a la relación entre lo biológico y lo social, Vygotsky considera que lo biológico no influye, sino que es la materia prima y posee un valor predictivo (García, 2009).

Surgen de allí determinadas premisas que deben ser aplicadas al trabajo psicoeducativo, porque permiten un enfoque integrador del sujeto, así como una visión de cambio a partir de las potencialidades del mismo. Estas premisas son:

- La consideración del desarrollo del sujeto individual como personalidad.
- El concepto de zona de desarrollo próximo (Z.D.P.) como instrumento de análisis general.
- El concepto de situación social del desarrollo (S.S.D) como instrumento de análisis particular.
- Un enfoque epistemológico basado en la dialéctica histórica.
- Una metodología basada en la intervención del proceso como experimento natural; con el uso de categorías dialécticas como instrumentos de análisis.
- Un diagnóstico entendido y aplicado en la propia acción de intervención, no como lo que existe, sino como lo que es posible.
- El concepto de vivencia, como experiencia personal, única e irrepetible del sujeto en su interacción social.

García (2009) y Del Pozo (2011), consideran que, si se parte de las premisas anteriores y de la consideración de que el niño es una personalidad en formación, posiblemente no sea acertado hablar de patologías o de curas, porque muchos de los considerados síntomas, pueden ser sólo señales de desviación del desarrollo, que se observan en el niño en su búsqueda de equilibrio con un entorno percibido como agresivo.

Por eso, plantea la autora, una estrategia consistiría en mantener aquellos mecanismos que no resultan agresivos al sujeto hasta tanto se esclarezcan las causales de la presencia de síntomas-señales, y se hayan investigado las razones psicológicas de ese síntoma y no otro (García, 2009).

Finalmente, los motivos de esa individualización del estudio en función de la estrategia futura, que da fuerza a un diagnóstico dinámico, abarcador de todas las esferas, consiste en la aceptación para el trabajo educativo, del paradigma histórico-cultural y la necesidad de comprender las señales de ese sujeto en su contexto, vivencias y características personológicas (García, 2009; Blanco et al., 2017).

Así que, una vez frente al problema infantil, el psicólogo, terapeuta y maestro, se enfrenta con las expectativas familiares, quienes a su vez son los garantes de la continuidad de la relación. Es por este motivo que resulta de especial importancia establecer y mantener la empatía y el vínculo positivo con la familia, recreando en los adultos la conciencia de las dificultades, muchas veces evadidas o sublimadas por los padres.

García (2009), considera que, ante esta problemática, deben establecer dos metas claves, el logro del equilibrio y la armonía en el desarrollo de la personalidad, así como la satisfacción de las necesidades o reclamos de la familia.

El modelo histórico-cultural permite así un enfoque científico integrativo, en el sentido de la potenciación del sujeto en su interacción social, posibilitando siempre la estimulación del desarrollo. Por eso, son los conceptos básicos del modelo histórico-cultural, los que sustentan la orientación educativa.

La intervención psicoeducativa como base a la actividad concebida como instrumento de desarrollo, la explotación de esas potencialidades mediante la utilización de estímulos-instrumentos, el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), como la propia interacción del sujeto con su entorno, incluido el sí mismo y los coetáneos, el concepto de situación social del desarrollo (SSD) y el concepto de vivencia, pautan el camino desde el enfoque culturalista.

DESARROLLO

Al abordar el estudio de las alteraciones psicológicas en la infancia debe tenerse en cuenta que el niño aún está en el proceso de formación de su personalidad, por lo que consecuentemente, no debe hablarse de patologías o enfermedades estructuradas, y, por tanto, tampoco de cura. Frecuentemente, la línea que separa a un niño sano y al que presenta trastornos psicológicos o desviaciones en su desarrollo no está claramente establecida, sino que resulta un espacio donde coexisten aspectos, indicadores de alteración, con aspectos que muestran normalidad y en el que radican las fuerzas que determinan la tendencia hacia una u otra.

Se debe entonces, ver estas alteraciones como desviaciones del desarrollo y su tratamiento e intervención debe ser abordado en correspondencia con las peculiaridades de la personalidad (la que requiere de métodos particulares ajustados a la personalidad en formación del niño) de manera sumamente flexible y creativa, y debe dirigirse hacia la corrección de estas desviaciones, buscando la adaptación del niño a su medio, la relación armónica con sus semejantes, el equilibrio en el desarrollo de su personalidad, el restablecimiento de su espacio psicológico dentro del contexto familiar, escolar y social y el respeto a su individualidad.

Estas alteraciones del comportamiento y de las emociones en la infancia y adolescencia responden según García (2009), a criterios generales tales como:

- Tienen un comienzo anterior a los 18 años.

- Resulta clínicamente evidente el daño o manifestación de la sintomatología.
- Se pone de manifiesto al menos en un área de acción del sujeto (familiar, escolar, social o laboral).
- La sintomatología se presenta de manera estable por un período no menor de seis meses.

Las alteraciones del comportamiento y las emociones son una condición estable a lo largo del tiempo y pueden agudizarse en la adolescencia, ya que es una etapa que se caracteriza por el aumento de las demandas para poder funcionar satisfactoriamente fuera de la familia y al mismo tiempo responder a las demandas sociales. De ahí la importancia de valorar profundamente la esfera de las relaciones interpersonales del niño con síntomas, en su contexto más inmediato.

Existen teorías psicológicas que acentúan la importancia del mundo social en el desarrollo del sujeto; dentro de ellas se encuentran la teoría de Jean Piaget, que explica genéticamente el desarrollo de adentro hacia fuera, y si bien, en algunos de sus trabajos se refirió directamente al contexto social del desarrollo cognitivo, mantuvo que el desarrollo del niño supone una adaptación, tanto al medio físico como social. La vida social es una condición necesaria para el desarrollo de la lógica. Creo que la vida social transforma la verdadera naturaleza del individuo (González, 2014). Las reflexiones de esta autora acerca del mundo social se limitan, en gran medida, al contexto interpersonal en cuanto que aporta un marco al conflicto socio-cognitivo. No estudia a fondo el contexto sociocultural de los problemas intelectuales y las soluciones que se dan a través del desarrollo cognitivo.

Una teoría que ha sido construida sobre la premisa de que el desarrollo del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo sociocultural en el que está inmerso, es la teoría Vygotskyana.

Al referirse al desarrollo, Vygotsky (1987) lo concebía como un proceso ininterrumpido de automovimiento, caracterizado por la aparición de lo nuevo,

que no existe en niveles anteriores. Agregaba que era un proceso dialéctico movido por contradicciones internas. Para él, el desarrollo es un movimiento dinámico, de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo viejo a lo nuevo, siendo su fuente de desarrollo el automovimiento que parte del surgimiento y solución de las contradicciones internas en relación mutua con el medio circundante (Vygotsky, 1987).

Vygotsky planteaba que el desarrollo se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por transformaciones cualitativas de unas formas a otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución, por la entrelazada relación entre los factores internos y los externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación (Vygotsky, 1987).

En su teoría sobre el desarrollo, el autor construyó una serie de conceptos e ideas que rigen hoy la práctica educativa. Uno de los conceptos claves que posibilita el estudio del mismo es el que denominó situación social del desarrollo (SSD) reelaborado por Bozhovich, quien la definió como aquella relación peculiar, única, especial e irrepetible entre el sujeto y su entorno que va a determinar las líneas de desarrollo, la forma y trayectoria que permiten al individuo adquirir nuevas propiedades de la personalidad, considerando a la realidad social como la primera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual (Bozhovich, 1976).

Esta categoría permite conocer la dinámica correspondiente a cada edad, de ahí que sea el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo. La SSD tiene como unidad de análisis a la vivencia. La misma no es más que la relación afectiva del individuo con el medio; aquello que integra lo adquirido hasta el momento con lo externo. (González, 2014)

La forma en que el sujeto vivencia y experimenta con el medio no es lineal, sino dinámica, cambiante y se percibe de forma única y singular por el sujeto, pero pueden entrar en contradicciones con su mundo interno.

Hablar de un origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos psicológicos se forman y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos. Esto es lo que llevó a Vygotsky a plantear su ley genética del desarrollo cultural, la cual señala que, en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior del propio niño (intrapsicológico). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1987).

Este proceso denominado internalización o interiorización se concibe como el paso de una operación interpsicológica a una intrapsicológica. Sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La misma interiorización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan y en las ya establecidas, como una reestructuración. Dicho proceso no es automático, implica una serie de transformaciones graduales a lo largo del tiempo.

En la transición del funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico se plantea como mecanismo fundamental la mediación semiótica, es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido creados y desarrollados culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal.

De entre los distintos tipos de signos es el lenguaje el que se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

Desde la perspectiva del enfoque histórico- cultural, Vygotsky (1987), introdujo otro concepto de gran trascendencia para explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y potencial del niño. Él define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como: “*la distancia que existe entre las tareas o posibilidades que el sujeto*

tiene para realizarlas independientemente (desarrollo actual) o en colaboración con un adulto o un contemporáneo más capaz (desarrollo potencial" (Vygotsky, 1987). Así, el autor considera el contexto sociocultural, como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales.

El contexto grupal se convierte en red social en tanto proporciona vínculos interpersonales. No obstante, según González (2014), los individuos dentro de sus relaciones interpersonales, están dispuestos a recibir mayor cantidad y calidad de información de unas personas que de otras. De hecho, los otros no tienen siempre la misma capacidad de incidir sobre su conducta. A aquellos que tienen gran poder de influencia, los otros significativos, e incluso, dentro de este reducido grupo de personas se encontrarían los otros más significativos; y que son las personas que determinan fuertemente al individuo, y en este espacio se encuentra la familia y el desarrollo entre sus miembros.

En relación a la importancia del grupo de iguales en el desarrollo Vygotsky (1987) planteaba:

La primera tarea del análisis es mostrar cómo, desde las formas de la vida colectiva, surge la reacción individual. Las funciones se construyen primero en el colectivo, en forma de relaciones entre los niños; después, se convierten en funciones psíquicas de la personalidad. (p. 42)

Desde la perspectiva de Vygotsky (1987), el funcionamiento mental del niño se desarrolla a través de la experiencia con instrumentos culturales en situaciones conjuntas de resolución de problemas, con compañeros más capaces, trabajando en la zona del desarrollo próximo.

Partiendo del concepto de zona de desarrollo próximo, los sujetos a través de un aprendizaje activo, mediante la observación y participación, con sus compañeros y con personas más hábiles de su grupo social, adquieren destrezas y habilidades que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos disponibles a los que fácilmente pueden acceder y

construir nuevas soluciones en el contexto de las actividades socioculturales (Cuervo, 2010; Fajury y Schlesinger, 2016).

Esto obliga a la autora a remitirse a la teoría de la actividad. Esta es considerada como una metateoría o marco de estudio, con raíces en la psicología histórico cultural de Vygotsky (1987) y sus seguidores, quienes buscaban entender la actividad humana como complejos fenómenos socialmente situados, e ir más allá de los paradigmas de otras escuelas psicológicas como el psicoanálisis y el conductismo. La teoría de la actividad es usada ampliamente tanto en la psicología teórica como en la aplicada, así como en otras ciencias y se le reconoce a Leontiev (1981), como su precursor.

Para Leontiev (1981), las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines que, a su vez, representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo. Tal como él expresa: una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a fines parciales, que es posible distinguir del fin general. Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo construcciones específicas. Sobre esta premisa, se construye el programa de orientación educativa.

La actividad está indisolublemente vinculada con los conocimientos y la voluntad, se apoya en ellos, resulta imposible sin los procesos cognitivos y volitivos, la actividad pasa a ser la forma de relación activa hacia la realidad, a través de la cual se establece el vínculo real entre el hombre y el mundo en el cual vive; es a través de la actividad, que el hombre influye sobre la naturaleza, los objetos y otras personas.

La conciencia y el psiquismo resultan ser, en este caso, la característica interna de la actividad, mientras que la propiedad que tiene la actividad de manifestarse en forma de un comportamiento observable desde el exterior, puede analizarse perfectamente como la característica del propio psiquismo.

El problema del origen de la actividad psíquica interna a partir de lo externo, surgió del análisis de las peculiaridades de la actividad específicamente humana:

laboral, productiva, que se realiza por medio de instrumentos y se desarrolla solamente en condiciones de cooperación y comunicación humana.

Al investigar la actividad y su desarrollo, con frecuencia se señala el juego, el estudio y el trabajo; la actividad puede dividirse por su objeto; en este caso la comunicación puede examinarse como actividad cuyo objeto es el hombre. En la actividad, así entendida, se encuentran las personas adultas y las que no lo son, las personas expertas y los aprendices, es en la actividad donde se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos.

A través de la interacción con los demás mediante la actividad, se va aprendiendo y al ir aprendiendo, se desarrollan nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia. Lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediadas.

En palabras de Vygotsky (1987), el hecho central de la psicología es el hecho de mediación. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye a través de la interacción de los demás mediado por la cultura, desarrollado histórica y socialmente mediante la actividad.

Teniendo como fundamento epistemológico las concepciones teóricas del enfoque psicológico histórico cultural, anteriormente explicadas, es que el estudio y tratamiento de los trastornos del comportamiento, resultan de gran importancia, ya que el diagnóstico y tratamiento oportuno de cualquier tipo de alteración, permitirá en un desarrollo más armonioso de la personalidad infantil, favoreciendo su desenvolvimiento cómodo y adecuado en el medio social y le proporcionará por tanto, una mayor calidad de vida al niño y su familia.

La intervención psicoeducativa

Al tener como máxima el precepto de que el hombre es un ser biopsicosocial, y que su desarrollo es guiado y conducido por el aprendizaje, es que la intervención psicoeducativa cobra relevancia. La psicoeducación ha sido utilizada como forma para la intervención desde sus propios orígenes en la intervención salutogénica en individuos portadores de alguna enfermedad mental y su familia (Hennessy y Tanner, 2015).

Para Fernández (2017), la psicoeducación ha sido abordada desde modelos globales hasta los más individuales, reconociéndose al modelo informativo, cuya finalidad no es otra que la de brindar información, siendo muy limitado su desarrollo y repercusión. Otro de los modelos es el que se centra en la modificación de la conducta, donde el objetivo o es más que modificar conductas y desarrollar habilidades. Estos modelos, aunque en su amplitud son los más reconocidos, no quiere decir que no pueda darse de forma combinada.

Actualmente, estos modelos son de los más aplicados para la intervención individual, grupal, familiar y comunitario. Teniendo en consideración estos elementos, la autora de la investigación coincide con Fernández (2017), quien considera que la psicoeducación es un proceso interactivo que se dirige a la educación de las personas, enfermas mentalmente o no para estimular en ellas aquellos recursos psicológicos teniendo en consideración las propias carencias de ellos como individuos únicos, singular e irrepetibles. Es así que en la presente investigación se intenciona la psicoeducación para el bienestar psicológico desde la búsqueda, el descubrimiento y la participación activa de los sujetos desde sus experiencias de aprendizaje.

De esta forma, los programas de intervención sustentados en la psicoeducación deben concebirse como un proceso intencional, propositivo, planificado previamente y con una orientación temporal y espacial desde el presente y hacia el futuro, que ayude a la estimulación del autoconocimiento, la autoconciencia desde la educabilidad de los individuos con el uso de una serie de instrumentos y técnicas que ayuden a la modificación de la conducta de consumo. De ahí que

sea importante retomar los criterios de Labarrere (2007), quien refiere desde su teoría de la educación, quien refiere que esta no es efectiva si no se parte de un diagnóstico y desde este los contenidos y los métodos a utilizar que deben ir aumentando en complejidad.

Las actividades a desarrollar se sustentan en la intervención multimodal. En ella se utilizan técnicas y herramienta de la intervención cognitiva, conductual, cognitivo-conductual, así como otras de tipo educativa. Se estructuran con un orden lógico para dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Se combinan técnicas terapéuticas con actividades educativas de forma general.

Líneas de tratamiento:

- Adecuadas relaciones interpersonales.
- Desinterés escolar.

Actividad 1 Economía de fichas

Objetivo:

Extinguir la conducta desadaptativa de desinterés escolar mediante la economía de ficha

Materiales: cartulina, fichas, cuaderno, lápiz y hojas de papel blanco

Temporalidad: entre 2-4 meses según el grado de mejora de la conducta

Lugar: escuela y casa

Desarrollo**:** esta técnica conductual se utiliza para eliminar una conducta en sí. En este esquema de intervención se propone hacerlo al unísono en dos contextos tras previo acuerdo con la familia y la profesora que serán los encargados de ejecutarla. Se realiza en el abordaje de una problemática al mismo tiempo en dos espacios diferentes, la escuela desde las relaciones interpersonales y la casa donde se ejecuta el aprendizaje para la educación emocional de conjunto con la familia. A partir del diagnóstico, ya hay una experiencia anterior sobre el abordaje de comportamientos diferentes y de las conductas a extinguir. Para la realización de esta técnica, cada comportamiento desajustado, tendrá un reconocimiento de leve, moderado o severo. Debe indicarse en el diario de campo el día, lugar y hora del episodio. Explicitar

también si en el momento que se ejecuta el comportamiento, en algún momento el niño es capaz de darse cuenta de lo que sucede y lo modifica. Esto se seguirá hasta lograr el control conductual. Debe quedar firmado ante el consentimiento informado de la realización de la técnica. Antes de comenzar, se motiva al niño para su participación activa. A los padres y maestra se le asignará el rol de co-terapeuta

Actividad 2 Modelando voy pintando

Objetivos:

Manifestar los sentimientos que nos producen angustias ante una actividad que no deseamos realizar a través de la combinación de técnicas de pintura.

Modelar conductas positivas y negativas ante las clases en línea.

Materiales: cartón, escobillas, pintura a base de agua, mesa, sillas

Temporalidad: 2 horas una vez por semana por un mes

Lugar: escuela

Desarrollo: Se comienza la actividad utilizando como recurso el juego. El juego es una actividad que ha sido utilizada también como herramienta terapéutica y que ayuda a expresar gráficamente las representaciones del niño de su realidad, sus vivencias más cercanas y sus emociones. Para dar comienzo a la actividad se invitan a los niños a jugar. Para ello debe explicársele en qué consiste el juego. Puede preguntársele si él sabe jugar y que exprese mediante un movimiento o sonido si sabe cómo hacerlo. Una vez obtenida la respuesta se procede a exhibir la cartulina, de preferencia blanca y la pintura para pintar. A continuación, las profesoras pondrán un video de niños con conductas desadaptativas como el desinterés escolar. Para ello, debe pautar las normas y reglas ante su visualización (prestar atención, no hablar durante su duración). Finalizado el vídeo, la profesora representará una de las conductas negativas del material y luego la conducta positiva. Luego debe pintar en la cartulina, lo que le produce tanto la conducta negativa como positiva (tristeza, alegría). Se recomienda usar la modelación primero, para que el niño sepa cómo hacer y qué

hacer. La modelación no es más que una herramienta utilizada para ganar nuevas pautas de comportamiento utilizando la observación.

Actividad 3 Las malas conductas, la isla solitaria y yo:

Objetivo:

Realizar transferencias o proyecciones personales desde una situación imaginaria que ayude a aliviar las emociones negativas que producen ansiedad para atenuar las conductas desajustadas y que obstaculizan las relaciones interpersonales.

Materiales: salón para trabajo grupal

Temporalidad: 2 horas una vez a la semana por un mes

Lugar: escuela

Desarrollo:

La actividad comienza invitando a los niños a cerrar los ojos, relajarse y pensar en un lugar especial donde les gustaría estar y al que solo se llega en avión. No llevarán equipaje, solo la ropa con la que montaron al avión. Acaban de llegar después de 12 horas de viaje para descubrir que están solos en esa isla y que no regresan a su país. No hablarán con otros niños, no jugarán ya con ellos, ya no habrá más llamados de atención por parte del maestro y los padres ante la negativa de portarse bien en las clases en línea, ya no hay preocupación con las conductas que él realiza cuando está en clases, las actividades escolares, la angustia de pensar de que algo malo sucederá si no cumple. Eso sí, no hay dificultad para satisfacer sus necesidades, pues está provisto de todo ese lugar en que estarán por siempre. Solo se les da la posibilidad de escoger a tres niños para que convivan con ellos. No obstante, esta situación les provoca ansiedad, estrés, miedo e inseguridad.

Cada niño debe justificar la elección determinada y explicarla.

Como actividad grupal, deben imaginar, ante todo, las ventajas y desventajas, dificultades y las posibilidades que les esperan a todos allí, no está su familia, pero hay personas con historias diferentes o iguales a la suya, no los conocen,

no saben nada de ellos, pero se olvidarán de todo. Una vez terminado, comienzan las reflexiones a través de guía de preguntas.

CONCLUSIONES

- La dinámica causal, compleja, multifactorial y multimodal de los trastornos del comportamiento, en sí mismo, resultan de los más difíciles para dar respuestas a las necesidades psicológicas y educativas de quienes lo padecen. De ahí que sea necesario siempre en el estudio de los individuos, verlo como un ser en desarrollo, no estático y con una historia de vida que es su resultado actual.
- En este proceso, es esencial conocer del papel de la familia, grupo social del cual todo ser humano forma parte y está inmerso en ella desde su nacimiento, constituyendo un elemento básico para el desarrollo de su personalidad. Es la principal institución educativa que lleva a cabo la formación de valores morales en el sujeto, y en dependencia de la actitud, el comportamiento, los acontecimientos y el funcionamiento de este grupo humano, el individuo podrá lograr su estabilidad emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bozhovich, L. I. (1977). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

Bozhovich, L.I. y Blagonadiezhina. (1976). *Psicología de la Personalidad del niño escolar tomo I y I.* Editorial Félix Varela.

Castellanos, R. (2008). Las técnicas creativas en la psicoterapia grupal infantil. *Alternativas cubanas en Psicología, 1*(3), 71-79

Castellanos, R. (2008). Una experiencia psicoterapéutica de trabajo grupal infantil. Reflexiones Teóricas y Metodológicas. [Tesis de maestría, Universidad de La Habana] inédita

Corral, R. (2014). *El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea.* Editorial Félix Varela.

De Jongh, O. (2016). Programa de psicoterapia grupal infantil con técnicas combinadas. *Integración Académica en Psicología, 4*(10), 51-62. https://www.integracionacademica.org/attachments/article/119/05%20Programa%20Psicoterapia%20-%20ODJongh.pdf

Fajury, C. y Schlesinger, M. (2016). *Una estrategia de intervención a familias con niños en primera infancia* [Tesis de pregrado, Pontifica Universidad de Javeriana] www.repository.javeriana.edu.co

Fernández, E. (2017). *Estrategia psicoeducativa para la prevención del consumo de alcohol en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas] https://dspace.uclv.edu.cu

García, A. (2009). *Psicopatología Infantil. Su evaluación y diagnóstico.* Editorial Félix Varela.

García, L. L. (2012). *Propuesta de actividades dirigidas a la orientación familiar para la correcta aplicación de métodos educativos con sus hijos.* [Tesis inédita de pregrado, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"].

García, M. T. y Arias, G. (2006). *Psicología Especial.* Tomo I. Editorial Félix Varela.

González, D. (2014). *Estudio de la personalidad en sujetos con conducta criminal*. [Tesis inédita de pregrado, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"].

Hennessy, E. A. y Tanner-Smith, E. E. (2015). Effectiveness of brief school-based interventions for adolescents: A meta-analysis of alcohol use prevention programs. *Prev Sci.*, *16*(3), 463–474. http://doi.org/10.1007/s11121-014-0512-0.Effectiveness https://www.acupsi.org/index/descargar.html?id=articulos/3-07-tecnicas-creativas-psicoterapia-infantil-roxanne-castellanos3.pdf

Labarrere, G. (2007). *Teoría de la educación. Pedagogía*. Pueblo y Educación

Vygotsky, L.S. (l987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas.

ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA SU CONTRIBUCIÓN AL CUMPLIMIENTO DE DEBERES ESCOLARES
FAMILY GUIDANCE FOR THEIR CONTRIBUTION TO THE FULFILLMENT OF SCHOOL DUTIES

AUTORES

Lic. Gerlys Lilian Roque López, Escuela Primaria Carlos Manuel de Céspedes, Cabaiguán. E. mail: gerlyslilian.roque@nauta.cu

Dr.C. Elimey Domínguez Hernández, Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Departamento Educación Especial Logopedia. E. mail: edominguez@uniss.edu.cu

RESUMEN

El problema que aborda el presente trabajo parte de una demanda actual: Potenciar la preparación de la familia como eslabón determinante del sistema de influencias que recibe el niño y lograr la unidad de acción con la escuela en virtud del cumplimiento de los deberes escolares. Dada la carencia que existe en nuestro país de una teoría sistematizada que aborde la dinámica familia, se emplean métodos teóricos, empíricos y estadísticos que inducen a la elaboración de un sistema de acciones dirigido a la orientación a la familia de los educandos de segundo grado de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para su contribución al cumplimiento de los deberes escolares. Permitió el estudio de 18 familias pertenecientes al consejo popular Urbano II del municipio de Cabaiguán, lográndose una caracterización actualizada de estas familias y determinándose sus necesidades sentidas de preparación. Finalmente, el sistema de acciones puede constituir un valioso aporte metodológico para los docentes interesados en la educación familiar, y para los especialistas que sigan esta línea de investigación.

PALABRAS CLAVE: deberes escolares**,** familia, orientación familiar

SUMMARY

The problem addressed by this paper is based on a current demand: Strengthen the preparation of the family as a determining link in the system of influences that the child receives and achieve unity of action with the school by virtue of the fulfillment of school duties. Given the lack that exists in our country of a systematized theory that addresses family dynamics, theoretical, empirical and statistical methods are used that lead to the development of a system of actions aimed at family orientation of second-grade students. the Carlos Manuel de Céspedes primary school for their contribution to the fulfillment of school duties. It allowed the study of 18 families belonging to the Popular Urban Council II of the municipality of Cabaiguán, achieving an updated characterization of these families and determining their felt preparation needs. Finally, the system of actions can constitute a valuable methodological contribution for teachers interested in family education, and for specialists who follow this line of research.
KEYWORDS: homework, family, family orientation

INTRODUCCIÓN

La educación cubana desde los primeros años de la Revolución, le ha concedido gran importancia al vínculo escuela, familia y comunidad, definiéndolo como una prioridad en todas las etapas por las que ha transcurrido su desarrollo y perfeccionamiento. En correspondencia con ello la escuela ha sido convocada a perfeccionar una estrecha y dinámica interrelación con la familia y la comunidad, coordinando con todas las instituciones y organismos, especialmente con los consejos populares y los consejos de escuelas, acciones que contribuyan a elevar la eficiencia de la labor educacional.

Al respecto, el líder histórico de la Revolución Cubana, Fidel Ruz (1981) expresó: “La lucha por la calidad se gana fundamentalmente en la escuela, en la capacidad del director y del maestro por movilizar a la familia y a la comunidad en el cumplimiento de los objetivos de la educación” Fidel Ruz (1981:5)

En este sentido vale destacar el papel de la familia como el grupo humano primario más importante en la vida del hombre, en la que nace, y posteriormente, la que él mismo crea.

Desde la Constitución de la República de Cuba queda expresa la responsabilidad de la familia con la educación de sus hijos. En el artículo 84 se precisa que “Las madres y los padres tienen responsabilidades y funciones esenciales en la educación y formación integral de las nuevas generaciones en los valores morales, éticos y cívicos, en correspondencia con la vida en nuestra sociedad socialista”. (Constitución de la República de Cuba. 2019, p. 6)

En consecuencia con la demanda social que se le hace a la escuela en la preparación de la familia para cumplir esta responsabilidad, desde los propios Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en su VI Congreso, ratificados en el VII y actualizados en el VIII, hay que considerar que las transformaciones que se pueden lograr en el marco del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, están asociadas esencialmente, al trabajo de la propia escuela, a las transformaciones que en ella tienen lugar, producto de la interacción entre agentes educativos internos (directivos, maestros, alumnos) y a los externos (familia, comunidad), que interactúan en los procesos educativos más cercanos al niño y a la escuela y que también son esenciales en esta interacción.

Por tanto, a la escuela le corresponde, además de educar al alumno, extender su acción a la familia y a la comunidad, desplegando estrategias y acciones concretas que permitan a las familias y otros agentes educativos adquirir herramientas y conocimientos que les ayuden a educar a las nuevas generaciones con apego al cumplimiento de la legalidad y la disciplina escolar, para lograr el ideal formativo que persigue la escuela: la formación general e integral en los educandos acorde al sistema de valores de la sociedad socialista. Esta formación integral incluye el cumplimiento de sus deberes escolares, los cuales están establecidos en la Resolución Ministerial 357 /2015, “Reglamento Escolar”.

Los deberes escolares son:

“ la expresión moral-actitudinal de un componente estructural funcional psicológico, resultado de la apropiación por los escolares, de las normas, disciplina, reglas y concepción del mundo mediante la actividad y la comunicación, en los diferentes contextos, que se va conformando en la personalidad en formación y desarrollo, asociado a la autovaloración, la responsabilidad y otros valores y se manifiestan de una u otra forma en la regulación del comportamiento en el ambiente escolar y extraescolar” (Martín, C. M,2019).

Prestigiosas figuras de la política y la educación en Cuba, entre los que sobresalen Félix Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), José Martí (1853-1895), dedicaron espacios en sus obras para señalar que la educación de los hijos no recae solamente en la sociedad, sino también en la familia y particularmente en los padres, a quienes criticaban severamente cuando no se preocupaban de la educación de estos.

Desde hace varias décadas se han dedicado también otros psicólogos y pedagogos cubanos al estudio de la familia como son: Reca, I. (1982,1996); Ares, P. (1990, 1998, 2004); Núñez, E. (1995); Castro, P. L. (1995,1999); Castillo, 1996,1999), García & Tamayo (2018), Ferrer, D.M., Martín, R. & Suz, M.A. (2019), Martín Cala, M. (2019), entre otros, quienes coinciden en destacar la importancia de la relación hogar escuela.

En la provincia de Sancti Spíritus varios docentes han estudiado esta temática como resultado de tesis de grado, entre los que se encuentran Sobrino, E. (2003); Cueto, R. (2006); Santamaría, D. (2007); Alfonso, M. (2007); los cuales han propuesto modelos y estrategias para la preparación de docentes y familias en aspectos relacionados con la comunicación, la prevención de problemas de conducta y la educación en valores.

Es precisamente la relación escuela-familia con la que trabajan los autores, con el fin de fortalecer la labor educativa de esta última para el cumplimiento de los deberes escolares desde el hogar, lo que ha sido constatado, a partir de la

observación sistemática en la práctica educativa, donde se evidencian insuficiencias en la relación entre estos agentes educativos. Con regularidad existen fallas en la exigencia de la asistencia a las actividades pioneriles por no considerarlas importantes, no exigen por la realización de las tareas o actividades independientes, existen carencias en la comunicación que generan relaciones interpersonales inadecuadas, fallas en el uso de reglas de educación formal, es irregular la exigencia del uso correcto del uniforme escolar, así como en el cuidado de la base material de estudio.

Es objetivo de este trabajo proponer un sistema de acciones dirigido a la orientación a la familia de los educandos de segundo grado de la escuela primaria “Carlos Manuel de Céspedes” para su contribución al cumplimiento de los deberes escolares.

DESARROLLO

Generalidades del proceso de orientación familiar

La familia es la unidad básica de la sociedad, responsable de la reproducción del ser humano. Es en ella donde se satisfacen las necesidades que están en la base de la conservación, fomento y recuperación de la vida de sus miembros. Cumple funciones importantes en el desarrollo biológico, psicológico y social del individuo, a la vez que asegura la trasmisión de valores morales que favorecen la inserción en la vida social.

Son varios los escritos de los clásicos referidos a la familia, Engels (1975) en su obra “El origen de la familia la propiedad privada y el Estado”, apoyado en ideas de Morgan demostró con los datos de su época, que la familia no es un elemento estático, es una categoría histórica y que por tanto cambia de acuerdo con las transformaciones sociales, en cuyo contexto hay que estudiarla y comprenderla. Desde esta perspectiva, la escuela y la familia son valoradas como complementos educacionales, y “la función de los padres está matizada por su alta responsabilidad formativa inicial y permanente, teniendo en cuenta que

muchos datos revelan que la educación es el factor que mejor explica el comportamiento de las personas". (Da Silva, D. y Pérez, E., 2017, p.35).

Por otra parte:

> "los cambios en la familia contemporánea hacen compleja la tarea de una adecuada orientación para formar las generaciones futuras, lo que compete especialmente a la escuela como institución rectora, encargada de lograr una vinculación estrecha entre ambas, si bien es en esta última donde se proyectan las acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la escuela en particular." (Leitão, F., Calzado R. R. y Sordo O. F., 2018, p. 22).

Resulta válido subrayar que, en el contexto de la sociedad cubana actual, desarrollar la formación ciudadana de manera sistémica como parte de la educación cívica, coherente e integral en la familia, es imprescindible para el logro de la irreversibilidad de la Revolución.

Desde un enfoque histórico-cultural preventivo, la participación de los otros es muy importante en la atención educativa de los escolares, de ahí que la educación y la orientación familiar, con un enfoque preventivo, ocupen un lugar especial en las acciones educativas a desarrollar.

Son varios los autores que coinciden al considerar la orientación como un proceso de ayuda técnica y humana dirigido al individuo para que alcance su autonomía personal y una madurez social.

El trabajo de orientación está encaminado a brindar ayuda al individuo, a determinar sus problemas y sentir la necesidad de resolverlos. Cada maestro es responsable de la orientación a los padres de sus educandos ¿Qué entender por orientación familiar?

En este sentido la orientación a la familia se ha estructurado en diferentes corrientes: psicométrica, clínico-médica, humanista e integrativa. Esta última se aplica en todos los niveles educativos del contexto escolar cubano y se ha asumido desde diferentes acepciones, entre las cuales se encuentran la de ayuda, servicio, asistencia y proceso. Supone un proceso de ayuda a cada

familia asesorada que se extiende a todos los miembros cuando también tienen parte de responsabilidad, de ayuda, de educación o de suplencia en la misma.
Se concibe la orientación familiar como:

> un proceso de influencias educativas que presupone un sistema de ayuda dirigida al mejoramiento humano de los miembros de la familia a partir de acciones socio-psico-pedagógicas intencionalmente planificadas en función de la elevación del nivel de preparación de la familia para asumir las funciones que la sociedad le ha puesto en la formación de sus descendientes. (De la Cruz García, D. y Dupuy Barroso, E., 2012, p. 23)

La Xunta de Galicia (s/a) asume la orientación familiar como un proceso de ayuda, encaminado a facilitar una dinámica familiar positiva, la solución de problemas y la toma de decisiones, además de potenciar y desarrollar los recursos familiares. Pretende fortalecer y enriquecer el bienestar y la calidad de vida de las personas en el seno familiar y de la familia como grupo.

La investigadora Elsa Núñez, del ICCP, califica la orientación familiar como una “modalidad educativa sistemática”, que prepara a la familia para cumplir sus funciones intra familiares y, por otra parte, estrechar vínculos entre los padres y los pedagogos (Núñez, 2010, p. 13).

De la sistematización realizada se asume la orientación a la familia como:

> Proceso de ayuda para el mejorar el funcionamiento familiar, a partir de la interacción e integración de todos los miembros de esta, de la escuela y del contexto comunitario del que forman parte, lo que propicia la transformación del rol de cada uno en particular, sobre la base del reconocimiento de las necesidades que en ellas se manifiesten, y elevar su preparación psicológica, pedagógica y comunicacional para el mejor desempeño del ejercicio de sus funciones educativas en dichos escolares. (Duany Timosthe, M., 2017 p. 67).

El estudio del proceso de orientación familiar requiere de la profundización en el análisis de su desarrollo histórico en la Pedagogía Cubana. La orientación

familiar, no constituye una novedad de la escuela cubana, ya que sus primeros vestigios se observaron en la década de los 60 en París, sin embargo, en el período fundacional de la Pedagogía en Cuba, se destacan en el legado de lo mejor del magisterio cubano Varela, Luz y Caballero, Martí, Enrique José Varona y otros que reflejan en sus obras la importancia de estrechar los vínculos entre la familia y la escuela en la educación del hombre nuevo y la importancia de orientar y educar a las familias para este empeño.

Las ideas antes expuestas siempre han estado presentes en el quehacer pedagógico después del triunfo de la Revolución Cubana, porque siempre fue política del estado y del Ministerio de Educación (MINED) atender a las necesidades y problemas de los escolares y brindarles ayuda desde la escuela y las diferentes instituciones sociales. En este sentido la orientación familiar ha tenido diferentes formas y manifestaciones que merecen del análisis del devenir histórico, lo cual se realiza basado en sucesos claves acontecidos en el Sistema Nacional de Educación y que han marcado nuevas características en el proceso de orientación familiar a partir de 1959.

Las familias y el cumplimiento de los deberes escolares de los hijos

La prevención, desde el ámbito educativo, encuentra sus referentes principales en la Escuela Histórico- Cultural, que tiene como base la filosofía materialista dialéctica, se centra en el análisis de la conciencia en todas sus dimensiones y en las funciones psíquicas superiores. Las concepciones de L.S. Vigotski (1869-1934) y sus continuadores han dado sustento filosófico, psicológico, y social del desarrollo de la práctica educativa y en la investigación científica, en dicho enfoque educativo histórico- cultural basado en las ideas de Vigotski se retoma el concepto de zona de desarrollo próximo sobre la base de la interiorización y autorregulación de funciones y procesos psicológicos.

En todo caso la educación desde este enfoque debe promover el desarrollo social, cultural cognoscitivo del alumno, que es protagonista, ente activo y producto de las múltiples actividades docentes y extradocentes.

En este sentido el estudiante interioriza el conocimiento que estuvo primero en el plano interindividual y que luego pasa al plano intraindividual, sobre la base de un principio básico de interrelación cognitiva y afectiva, el alumno en la misma medida en que interactúa con el medio, con las personas que lo rodea él percibe la realidad, esa realidad lo afecta apareciendo determinadas motivaciones, necesidades, intereses emociones, sentimientos y valores, si estos incumplen con sus deberes escolares, en ellos está afectada la responsabilidad, las motivaciones, los intereses y sus valores, lo que implica que en ellos se debe lograr, el reconocimiento de sus logros, la significación social del estudio, mejorar su comunicación, que se sientan más placenteros en la realización de determinadas actividades.

Esta unidad dialéctica entre lo externo y lo interno, que Vigotsky enuncia desde la ley genética del desarrollo y de la mediación social, explica cómo se produce el proceso general de transmisión y apropiación creativa de la cultura en la situación de desarrollo de cada individuo en particular. Vigotsky se refiere a la situación social del desarrollo como esa combinación especial, interminable, dialéctica entre los procesos internos y las condiciones externas, donde los procesos y condiciones interactúan mutuamente siendo unos generadores de otros.

Cada etapa del desarrollo se caracteriza por un conjunto especial de condiciones de vida, de actividad y por la estructura de las particularidades psicológicas que se forman bajo la influencia de estas condiciones, las que se revelan en la situación social del desarrollo peculiar de cada menor.

La situación social del desarrollo que se produce en la familia de los alumnos que no cumplen con sus deberes escolares es generadora de un conjunto de vivencias que pueden ser negativas al estar vinculadas con las principales relaciones de comunicación con la familia, la escuela y la comunidad, siendo generadoras de las principales manifestaciones inadecuadas en el modo de actuación de sus hijos.

Al estudiar las realidades familiares y comunitarias que presentan estos alumnos durante la infancia y la adolescencia, debemos apelar al enfoque humanista martiano sobre la dignidad y reconocimiento pleno a todas las personas.

Para la educación de estos alumnos que incumplen con sus deberes escolares es necesario partir de la influencia familiar que desvirtúa y deforma a los ojos del niño las más elementales reglas de la convivencia social y muy pronto el menor, eminente aprendiz de un sin número de malos ejemplos, los traslada al grupo infantil; primero al círculo, después a la escuela y al no encontrar como casi siempre ocurre, un eco a la mayoría de sus sin razones, termina siendo rechazado, lo cual agudiza los problemas.

En las últimas décadas se ha constituido un cuerpo jurídico legal coherente que ampara las diversas acciones que se generan y ejecutan desde diferentes escenarios sociales, sustentados en las políticas destinadas a la familia y a los niños y las niñas. La Constitución de la República, el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de Familia, el Código Penal, entre otros, aseguran los derechos de la niñez y la juventud cubana así como de la familia. Estos documentos legales surgieron al calor de las transformaciones sociales; es admitido que la legislación cubana se adelantó en varios aspectos a la declaración sobre los Derechos del Niño, proclamada en la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia celebrada por la ONU en 1991.

El Código de la Familia, aprobado en 1975, y el Código de la Niñez y la Juventud, de 1978, han permitido que el sistema educacional cubano materialice el derecho de las niñas y los niños a su pleno desarrollo, así como el papel de las familias en el mismo, todo lo cual constituye el sustento jurídico de las relaciones entre la familia y la escuela, así como las medidas para la atención a las familias en el sistema educacional.

Nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz apuntó en diversos momentos la importancia del trabajo de la escuela y los maestros con las familias. Por ejemplo en el Acto de inauguración de la Secundaria Básica “Ceiba 1” (1971) expresó: “La educación de los jóvenes no es solo un problema de los profesores, ni es

solo un problema de los padres. Es un problema de los padres y de los profesores. La educación de la escuela no es tampoco un problema solo de los padres y de los profesores. Es también un problema de los propios alumnos de la escuela. En el análisis de los problemas de la escuela, en las tareas, en los objetivos, en las dificultades, deben participar los profesores, los padres y los estudiantes".

En su intervención durante la clausura del Congreso Pedagogía (2003) reflexionó: "La educación no se inicia en las escuelas; se inicia en el instante en que la criatura nace. Los primeros que deben ser esmeradamente educados son los propios padres, de modo especial las madres, a quienes por naturaleza les corresponde la tarea de traer los niños al mundo. Es imprescindible que ellas, ya adultas y madres, y también el padre, conozcan lo que debe o no hacerse con el niño, desde el tono de voz a emplear hasta cada uno de los detalles sobre la forma de atenderlo, todo lo cual influirá en la salud física y mental de éste."

A tenor con estos pronunciamientos se han promulgado diversas resoluciones ministeriales sectoriales, que precisan el cumplimiento de estos derechos. El Ministerio de Educación ha adoptado medidas desde el 2013 para rescatar los enfoques y acciones del sistema educativo con las familias, que habían tenido mayor desarrollo en períodos anteriores.

En el Seminario nacional de preparación del curso escolar 2013-2014 que se realiza cada año desde el nivel central hasta cada institución educacional, se indicó incluir con prioridad esta labor a todos los niveles para lo cual se elaboró el folleto "Las Escuelas de Educación Familiar". Al inicio de ese curso escolar se logró publicar y distribuir a todas las instituciones educacionales del país dicho folleto, que orientó metodológicamente cómo revitalizarlas y mejorar el funcionamiento de los consejos de escuela y de círculos infantiles.

En el Seminario nacional correspondiente al curso escolar 2014-2015, se elaboró otro folleto de alcance similar, que amplió el contenido relacionado con los Consejos de escuela y círculos infantiles; además donde se valoraron las experiencias obtenidas, aspectos metodológicos que aún no se habían logrado

en la educación a la familia. Para el curso escolar 2015-2016 el Seminario analizó las experiencias pedagógicas y resultados de investigaciones realizadas desde la base por calificados docentes y directivos educacionales que laboran en diferentes territorios, abordando las acciones prácticas más exitosas en la atención a la familia. Estas medidas permitieron elevar la preparación de los educadores en los principales aspectos que sustentan la labor con la familia y su metodología para desarrollarla en las escuelas.

Las investigaciones realizadas revelan que el tipo de relaciones interpersonales predominante en la escuela entre los educadores, así como entre éstos y sus alumnos, será también el que se expresará en las relaciones entre educadores y familiares. Se ha formulado en la actualidad un modelo de relaciones que no es capricho de una determinada persona o de una institución: esas formas de relación tienen un arraigo en la cultura cubana, se establecieron durante años, si bien se transforman como resultado de las experiencias vividas por cada comunidad.

La familia debe estar presente en las decisiones de la escuela, también en la valoración de los resultados y en el análisis de los problemas educativos que puedan manifestarse. En el sistema educacional se considera esencial escuchar las opiniones de todos los padres, dialogar con cada uno de ellos. Se ejerce democracia cuando se les escucha y se respetan todas las propuestas de los padres.

En este sentido Pedro Luis Castro Alegret (2017) refiere que el sistema familiar al desplegar su función educativa aporta una socialización peculiar, matizada de un alto componente afectivo, que es la base para la formación de la personalidad de los hijos. Más adelante, este proceso de socialización los padres lo comparten con los maestros en la escuela y con otros agentes socializadores de la comunidad. La escuela influye sobre la familia a través del propio proceso de socialización que ejerce sobre los alumnos y con distintas acciones educativas dirigidas intencionalmente a la familia (Educación a la familia). Los padres y también la comunidad, influyen a su vez en las escuelas a través de la educación

en normas morales y la cultura diversos conocimientos que traen los alumnos procedentes de sus hogares. Los padres inciden también durante las actividades de educación a la familia desarrolladas en la escuela para potenciar la acción socializadora de los hogares y coordinar esfuerzos educativos.

Vale la pena destacar también, que no es solo la escuela y la familia, las que educan. Hay que considerar además el entorno social que rodea la escuela, el cual debe ser objeto de dominio y conocimiento por todos los docentes, explotar las potencialidades que posee, y conocer de igual forma sus limitaciones.

En la orientación a la familia para su contribución en el cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos es importante que conozcan cuáles, en qué consisten y cuándo se incumplen.

¿Qué entender por deberes escolares? Los deberes escolares, “son las responsabilidades que regulan la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos en correspondencia con las condiciones y exigencias sociales; y el enfoque de derecho. Asumiendo como responsabilidad, el cumplimento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la sociedad”.

En este trabajo se asumen los deberes escolares como:

> la expresión moral-actitudinal de un componente estructural funcional psicológico, resultado de la apropiación por los adolescentes, de las normas, disciplina, reglas y concepción del mundo mediante la actividad y la comunicación, en los diferentes contextos, que se va conformando en la personalidad en formación y desarrollo, asociado a la autovaloración, la responsabilidad y otros valores y se manifiestan de una u otra forma en la regulación del comportamiento en el ambiente escolar y extraescolar” (Martín, C. M., 2019).

Se incumplen los deberes escolares cuando:

> infringen una o más normas de manera reiterada de acuerdo a lo dispuesto para cada nivel y tipo de educación, provocado por una inadecuada actitud, falta de motivación o aspiraciones y otros elementos de la regulación

inductora de la personalidad, que pueden estar determinados por la incidencia del contexto escolar, familiar y comunitario". (Martín, C. M., 2019).

Los estudiantes que incumplen sus deberes escolares: son aquellos estudiantes que presentan manifestaciones reiteradas de violación de las normas, reglas disciplinarias, el reglamento escolar e indicadores relacionados con las tareas escolares y comportamiento establecido por las instituciones y estructura organizacional educativa correspondiente, asociado a causas intrapsicológicas, inter psicológicas y socioculturales, lo cual constituye condiciones de vulnerabilidad y riesgo psicosocial, para el normal proceso de formación y desarrollo integral de su personalidad y por tanto, el cumplimiento del fin de la educación. (Martín, C. M, 2019).

Se consideran parámetros para evaluar los deberes escolares (Educación Primara, Educación Especial, Educación Secundaria, Preuniversitario, ETP y Adultos), los siguientes:

1- Asistencia y puntualidad escolar:

2- Continuidad y permanencia en el sistema nacional de educación.

3- Cumplimiento de las tareas escolares.

4- Comportamiento de los estudiantes.

5- Uso correcto del uniforme.

6- Cuidado de la BME, la BMV y la instalación escolar.

Es evidente que los deberes escolares se adquieren mediante el proceso de socialización, es decir, tienen un carácter social, el que se logra fundamentalmente en la escuela y el hogar, escenarios por excelencia donde se modelan las formas de relacionarse con las personas. La familia ocupa el lugar privilegiado que tienen los alumnos para ser educados, por lo que los esfuerzos deben encaminarse a su transformación y perfeccionamiento.

Discusión de ideas

Para el desarrollo del trabajo se emplearon métodos propios de la investigación educativa. Se emplearon por niveles, del nivel teórico analítico-sintético, inductivo- deductivo, análisis histórico y lógico, enfoque de sistema y la

modelación. Del nivel empírico se emplean observación científica, entrevista, análisis documental y el experimento pedagógico, en la variante de pre-experimento pedagógico.

Los resultados obtenidos permitieron corroborar lo que empíricamente se había observado de la práctica diaria, o sea, que las familias carecen de orientación para contribuir al cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos.

Como solución a estas necesidades se propone un sistema de acciones dirigido a la orientación a la familia de los educandos de segundo grado de la escuela primaria “Carlos Manuel de Céspedes” para su contribución al cumplimiento de los deberes escolares.

En la concepción del sistema de acciones se asumen los postulados de L.S. Vigotsky, se concibe conjuntamente la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, pues las acciones se diseñan a partir de la implicación personal y emocional de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje y de la identificación por su parte de las necesidades de perfeccionamiento y preparación en este tema.

La propuesta en sus fundamentos sociológicos considera la concepción de la educación como fenómeno social basándose en la importancia de la preparación constante de la familia como la primera escuela por donde transita el menor y luego con el apoyo de la escuela como institución socializadora para la interacción con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo en los planos cognitivo, procedimental y actitudinal, para responder a las demandas sociales, lo cual presupone su participación permanente dirigida a la consolidación de la relación educación-sociedad. A su vez posibilita la socialización en diferentes contextos de actuación, no solo en el espacio grupal, sino también en el intercambio con la familia y con la comunidad.

Este sistema en sus fundamentos pedagógicos a través de las sesiones de trabajo con la familia se suministra conocimientos, ayuda a argumentar opiniones, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, lo cual contribuye a integrar la concepción del mundo de las familias. Para alcanzar estos propósitos se deben combinar acciones

individuales y grupales de forma sistemática, con el uso correcto de métodos pedagógicos de enseñanza, de procedimientos didácticos que estimulen el aprendizaje desarrollador, además de considerar que se enmarca didáctica y metodológicamente en el modelo de escuela primaria vigente, desde su concepción, hasta su ejecución y evaluación.

Es importante destacar el papel de la actividad dentro de cada acción o fuera de esta, como mediadora entre la familia y sus hijos, así como los principios pedagógicos, donde se destacan, el carácter educativo, el carácter científico, y muy importante para el logro de este propósito el carácter consciente y activo de las familias bajo la guía del docente, porque este actúa en correspondencia con las necesidades educativas de la misma.

El sistema de acciones tiene como objetivo general: promover la preparación de las familias para su contribución al cumplimiento de los deberes escolares

Se proponen siete acciones dentro del sistema

ACCIÓN 1 Título: Sensibilización y motivación. Enseñando a la familia el Reglamento Escolar.

ACCIÓN 2 Título: ¿Cómo debo orientar y relacionarme con mis hijos en cuanto al cumplimiento de los deberes escolares?

ACCIÓN 3 Título: El mejor ejemplo en el cumplimiento de las actividades de la escuela. ¿De quién es la responsabilidad?

ACCIÓN 4 Título: Modos de actuación ante la escuela, la familia y la comunidad.

ACCIÓN 5 Título: Las influencias educativas ayudan en el comportamiento de los alumnos.

ACCIÓN 6 Título: ¡Los resultados los podemos mejorar!

ACCIÓN 7 Título: Coloquémonos en el lugar correcto.

Se muestra como ejemplo una de las acciones contenidas en la propuesta

Título: Sensibilización y motivación. Enseñando a la familia el Reglamento Escolar.

Objetivo: Debatir el Reglamento Escolar ofreciendo orientaciones valorativas relacionadas con los deberes escolares en sus educandos en un clima psicológico favorable, de confianza e igualdad de condiciones.

Tiempo: 45 min.

Medios: Reglamento Escolar, pancartas.

Técnica: “La pelota preguntona”, PNI.

Método: Debate reflexivo.

Proceder metodológico:

Para el proceder metodológico de este taller se deberán seguir los siguientes pasos:

Presentación personal de los facilitadores.

Los facilitadores invitan a los participantes a presentarse de manera individual; primero escribe en la pizarra los elementos básicos que deberán aborda en su presentación; nombre, número de hijos, cualidades personales que más aprecian del ser humano, cualidades personales que menos aprecian, si trabajan, y otros aspectos de interés que deseen decir.

Propiciar un debate acerca del contenido de los deberes escolares, la necesidad que la familia eduque correctamente a sus hijos, sus experiencias con respecto al tema, tanto personales como vivencias que ellos conozcan, sus criterios personales.

A continuación se formula la siguiente interrogante ¿Les gustaría estar preparados como familia para conocer el tema y así poder orientar y guiar a sus hijos?

En correspondencia con las respuestas se invita a participar en el proyecto que se comenzará a aplicar en el centro; el investigador explica todo lo relacionado con el mismo.

Ejercicio de expectativa.

A cada participante se le entrega un papel y se les formulan las siguientes preguntas:

-¿Conocen el Reglamento Escolar que deben cumplir sus hijos en la escuela? -¿Cuáles serán los principales aspectos que deben cumplir?

-¿Será posible su cumplimiento?

-¿Contribuye usted para que sus hijos cumplan con el Reglamento Escolar?

-¿Cómo lo hacen?

-¿Será importante su contribución? ¿Por qué?

Se colocan las hojas en una cajita para unirlas. Después cada participante toma una al azar y va leyendo en voz alta para el grupo. Esto permitirá valorar las expectativas que se tienen con las Escuelas de Educación Familiar y el tema tratado.

Técnica para la animación del grupo. “La pelota preguntona”

Se forma un círculo con los integrantes del grupo y se les explica la actividad. Estos escogerán una canción de agrado para todos y al mismo tiempo se canta. La pelota va pasando de mano en mano, a la señal del coordinador se detendrá la música y quien tenga la pelota deberá dar respuesta a una pregunta. Si responde correctamente, la canción continúa y se sigue pasando la pelota. Si no contesta y algún miembro del grupo sabe la respuesta se le tira la pelota, este responde y continúa la ronda.

Durante la misma responderán las mismas preguntas del ejercicio de expectativa: De esta forma se sitúan a las familias en todo lo relacionado con el Reglamento Escolar como una responsabilidad que sus hijos deben cumplir.

Se presenta el Reglamento, se realiza una lectura del mismo y luego en una pancarta se ofrecen los aspectos fundamentales que debe cumplir un pionero en la escuela.

Después se realiza un debate de forma reflexiva sobre lo observado.

Se realizan las conclusiones del taller aplicando la técnica del PNI. Se invita a los padres a visitar la biblioteca de la escuela o la de la comunidad para que consulten el capítulo IV y V de la Constitución de la República de Cuba para debatir en la próxima Escuela de Educación Familiar.

-¿Cuántos han visitado la biblioteca escolar?

-¿Conocen cómo funciona?

La bibliotecaria les explica cómo deben trabajar en el local.

CONCLUSIONES

- Los fundamentos que sustentan la preparación de las familias para su contribución al cumplimiento de los deberes escolares forman parte de los objetivos y aspiraciones del Modelo de Escuela Primaria y de otras orientaciones emanadas de las líneas definidas por el MINED y de los sustentos teóricos –metodológicos que aportan las Ciencias de la Educación para lograr el fortalecimiento de la educación en valores a través de los deberes escolares.
- El sistema de acciones de preparación de las familias tiene como características fundamentales la concepción de los presupuestos más actualizados del Modelo de la Escuela Primaria, la orientación a las familias relacionados con los deberes escolares desde las Escuelas de Educación Familiar. La propuesta puede contribuir a la preparación de las familias para su contribución al cumplimiento de los deberes escolares y propiciar una mejor relación entre la escuela, familia y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almaguer Cruz, O. (2019). Referentes teóricos de la orientación familiar en el desarrollo de prácticas inclusivas. https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1463/2581

Arés, P. (1990). Mi familia es así. La Habana: Ciencias Sociales.

Arias Beatón, G. y otros. (2017). La Educación familiar de nuestros hijos. La Habana: Pueblo y Educación.

Bermúdez, R., Saínz, L., Barrera, L.M. & Pérez, L.M. (2017) La personalidad: Diagnóstico de su desarrollo. (Libro Online). Las Tunas: Universidad de Las Tunas. pp. 31-38. Recuperado de

Castillo, S. (2003). La familia y escolares en situación de desventaja social. en Memorias del evento Pedagogía, La Habana.

Castro Alegret, P. L. (2017). Familia y escuela: el trabajo con la familia en el sistema educativo. La Habana: Pueblo y Educación.

Castro Ruz, F. (1971). Discurso en el Acto de inauguración de la Secundaria Básica “Ceiba 1. La Habana. Editora Política.

Constitución de la República de Cuba (2019). La Habana: Editora Política.

Código de la Familia. (1975). La Habana: Editora Política

Da Silva D, Perez E. (2017). Globalização: consequências e desafios para a educação. Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. .

De la Cruz García, D. y Dupuy Barroso, E. (2012). La labor preventiva en la familia de alumnos que no cumplen con sus deberes escolares EduSol, vol. 12, núm. 40, julio-septiembre, 2012, pp. 23-32 Centro Universitario de Guantánamo Guantánamo, Cuba

Díaz-Pompa, F., García-Gutiérrez, A., Hernández-Torres, I., & Lores-Leyva, I. (2018). El proceso de orientación familiar en Cuba. Su evolución histórica. Innovación Tecnológica.

Duany Timosthe M. (2017). El profesional de la educación infantil y su implicación en la atención a la diversidad. Revista Maestro y Sociedad.

Ferreiro, Y. (2010). Estudio para favorecer la función educativa de las familias multiproblemáticas y su contribución en la formación de valores morales en adolescentes de Secundaria Básica. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero, Holguín.

Ferrer, D. M., Martín, R. & Suz, M. A. (2019) Niñez, familia y violencia. Miradas en la región central del país, desde diferentes perspectivas. En Jiménez, A., & Sarduy, Y.B. (Ed). Pensar en las infancias cubanas: coordenadas

socioculturales (pp. 119). La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Recuperado de http://biblioteca.clacso.org/Cuba/cidcc /20200304054900/2.pdf

García, A. (2000). Programa de orientación familiar para la educación de la sexualidad de los adolescentes. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín.

García, I.C., & Tamayo, J. (2018) Las políticas educativas inclusivas en Cuba. Revista Científico Metodológica Varona, Edición especial, (Online) 66 supl.1. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19928238201800010

Leitão FJP, Calzado RR, Sordo OF. (2018). La atención educativa a la diversidad en Angola. Una reflexión desde la gestión escolar. Órbita Científica.

Martín Cala, M. (2019). La orientación educativa en el trabajo preventivo con los estudiantes que incumplen sus deberes escolares. UCP Guantánamo. (Folleto).

Moreno Corrales., B., Conill Armenteros., J, A., González Calero., R. (2019). “Actividades de orientación familiar para el desarrollo de la habilidad conversar en la edad preescolar” Disponible en: http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1557

Núñez, E. (2010). La escuela de educación familiar. Revista Educación N.º 96. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000300437

PCC. (2021). Documentos 8vo. Congreso del Partido. La Habana: Comité Central del PCC

Rico Montero, P. (2008). El Modelo de Escuela Primaria Cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.

Varona, E. J. (1992). Trabajos sobre educación y enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.

Xunta de Galicia. (2021). Orientación familiar. Disponible en: https://politicasocial.xunta.gal/es/temas/familia-e-infancia/orientacion-familiar consultado 7 de diciembre de 2021.

Vigotsky, L.S. (1989) Fundamentos de Defectología. Obras completas tomo V. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.

LA ATENCION DE ESCOLARES TÍMIDOS CON DIFICULTADES PARA APRENDER: UN RETO EDUCATIVO PARA LA PSICOLOGÍA
THE ATTENTION OF SHY SCHOOLCHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES: AN EDUCATIONAL CHALLENGE FOR PSYCHOLOGY

AUTORES

Lic. Mayrelis Echemendía Rodríguez, Centro de procedencia: Hospital Provincial Camilo Cienfuegos. e-mail: mairelisparra@nauta.cu

Dr. C. Manuel Ernesto Horta Sánchez, Profesor Titular. Centro de procedencia: UNISS José Martí Pérez. e-**mail**: mhorta@educ.edu.cu

RESUMEN

La educación especial, va ampliándose considerablemente, hacia una educación personalizada que responda a las necesidades de cada educando, en el contexto de un conjunto de escolares diversos. La atención de escolares tímidos con dificultades para aprender, nos permite plantearnos como problema ¿Cómo contribuir al desarrollo de la autoestima de escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender? La solución de dicho problema, requirió de la aplicación de los métodos teóricos: histórico-lógico, analítico-sintético y sistemático; empíricos: análisis documental, observación, entrevista y encuesta y de los matemáticos la estadística descriptiva. En tal sentido se propone como objetivo: Diseñar un programa de intervención psicoeducativa que contribuya al desarrollo de la autoestima en los escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender del segundo ciclo de la escuela primaria “Remigio Díaz Quintanilla” del municipio de Sancti Spíritus. En consecuencia, se presentan los resultados del diagnóstico previamente realizado, los presupuestos teóricos de partida para el programa de

intervención psicoeducativa propuesto como vía fundamental para su solución, el cual constituye una contribución para el establecimiento de algunas directrices relativas a una pedagogía de la autoestima, especialmente dirigida a escolares con manifestaciones de timidez aquejados de problemas docentes.

PALABRAS CLAVE: autoestima, timidez, dificultades para aprender, intervención psicoeducativa.

ABSTRACT

Special education is expanding considerably, towards a personalized education that responds to the needs of each student, in the context of a group of diverse schoolchildren. The attention of shy schoolchildren with learning difficulties, allows us to pose as a problem How to contribute to the development of self-esteem of schoolchildren with manifestations of shyness who have learning difficulties? The solution of this problem required the application of theoretical methods: historical-logical, analytical-synthetic and systematic; empirical: documentary analysis, observation, interview and survey and mathematical descriptive statistics. In this sense, it is proposed as an objective: Design a psychoeducational intervention program that contributes to the development of self-esteem in schoolchildren with manifestations of shyness who present difficulties in learning from the second cycle of the "Remigio Díaz Quintanilla" primary school in the municipality of Sancti Spíritus. Consequently, the results of the previously carried out diagnosis are presented, the starting theoretical assumptions for the psychoeducational intervention program proposed as a fundamental way for its solution, which constitutes a contribution for the establishment of some guidelines related to a pedagogy of self-esteem, especially aimed at schoolchildren with manifestations of shyness suffering from teaching problems.

KEYWORDS: self-esteem, shyness, learning difficulties, psychoeducational intervention.

INTRODUCCIÓN

La aceptación a las diferencias aún no es una batalla ganada, pues por lo general, se suele mostrar intolerancia a escolares como los que presentan manifestaciones de timidez, pues aunque en su mayoría, son capaces de adaptarse a las exigencias de las instituciones educativas pueden llegar a reflejar pobre confianza en sí mismos, baja autoestima, generando como consecuencia severas implicaciones en su aprendizaje y en la adecuada convivencia e interrelación con sus compañeros y profesores.

Por lo que el Ministerio de Educación en conjunto con las Universidades de Ciencias Pedagógicas del país, han enfrentado un nuevo reto, como resultado de las nuevas concepciones en la educación respaldadas por la Constitución de la República de Cuba (2019).

En el estudio de la autoestima, se destacan autores como Villa, Auzmendi, Marsh, Wattenburg y Clifford (citado en Villa, 1992), Colunga (2000), definiéndola como "… formación psíquica prevalentemente afectivo-motivacional, pero a la vez conformada por elementos intelectuales, de carácter metacognitivo (autopercepción y autoconcepto), que constituye una fuente de autoafirmación y autorrealización permanentes para el ser humano".

El estudio de la autoestima necesita de concepciones teórico-metodológicas y de recursos pedagógicos y didácticos para enfrentar los cambios y superar las contradicciones. Requiere de un diagnóstico, que revela potencialidades relacionadas con la concientización por parte de los directivos y docentes, la contribución al aprendizaje de las familias de los escolares y la motivación de estos últimos por el programa de intervención; así como carencias en torno a la autoestima como necesidad cognoscitiva más importante, ya que estos se conocían insuficientemente y se aceptaban poco, lo que lleva a que no se tiene en cuenta las características personológicas y como ello influye en un deterioro del aprendizaje de los mismos.

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta la necesidad de transformar esta realidad educativa, se formuló como objetivo**:** Diseñar un programa de

intervención psicoeducativa que contribuya al desarrollo de la autoestima en los escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender del segundo ciclo de la escuela primaria “Remigio Díaz Quintanilla” del municipio de Sancti Spíritus.

DESARROLLO

La educación de la personalidad, teniendo en cuenta la Situación Social del Desarrollo, es complejo y muy diverso pues cada estudiante presenta características personales que pueden ser muy diferentes, cada uno tendrá sus propios problemas, no todos asimilan los conocimientos de igual forma, la relación individual con cada uno de ellos no es la misma. El trabajo educativo, por tanto, no será igual con todos.

En el caso del escolar tímido, este se muestra cauteloso, suele ser callado, poco participativo en la dinámica del aula, no se arriesga a equivocarse, a ser rechazado o a resultar inadecuado, aun cuando le gusta el contacto con otros escolares, y como no practica, no avanza, afectándose en el ámbito escolar, su desarrollo académico, sobre todo tiende a creer que no tiene mucho valor o capacidad ante determinadas situaciones, aunque la realidad muchas veces demuestre lo contrario.

Autores como Cheek & Buss (1981), Kagan, Reznick, Clarke y García-Coll (1984, citados en Caballo, 2002), Jones y Cols, (1986), Briggs (1988), Asendorpf (1989), García, Stinson, Ickes, Bissonett, & Briggs, (1991), Bowlby (1993), Zimbardo (1995), Goleman (1997), Van Amerigen et al. (1998), Llort (2001), Yagosesky (2004), Knappe et al. (2010) contribuyeron al desarrollo de los fundamentos en el estudio y comprensión de la timidez.

Para el desarrollo de esta investigación la autora se adscribe a la siguiente conceptualización de timidez: “…incomodidad e inhibición en presencia de otros, y deriva directamente desde la naturaleza interpersonal de la situación más que de otras fuentes de amenaza e incomodidad, que no son esencialmente

interpersonales, aun cuando ocurren en presencia de otro, como por ejemplo amenaza de daño o dolencia física" (Jones, Briggs, & Smith, 1986, p. 33).

A partir de la presencia de estas manifestaciones de timidez, los escolares pueden llegar a reflejar pobre confianza en sí mismos, de lo cual se derivan severas implicaciones en su aprendizaje, por lo que se hace necesario estudiar la categoría dificultades en el aprendizaje.

Estudiosos como Vigotsky, Luria, Rubinstein, Slavina, Yavkin, Bozhovich, Bochkarieva, Pevzner, Vlasova, Lebedinskaia, Lubovski, Domishkievich (citado en Colunga, 2000), Hammill (1990), Isaza, (2001), Rigo (2006), Herrera (2008), González, (2017) aportaron interesantes datos a la comprensión de las dificultades del aprendizaje. En Cuba las investigaciones de Morenza, Torres, Quintana, Herrera, Díaz, y Pérez (citado en Colunga, 2000) brindan una caracterización de los niños con dificultades para aprender, la tipología de los mismos y los factores influyentes en estas dificultades.

Esta investigación se asume la siguiente definición de dificultades de aprendizaje: "…las limitaciones manifiestas para la asimilación o apropiación de los contenidos de la enseñanza y que conducen a un desaprovechamiento escolar. Estas perturbaciones son la expresión de alteraciones en las funciones y procesos psicológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje: sensopercepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento y otros, que repercuten especialmente en el área académica (por lo que demandan de provisiones educativas especiales), pero también en el desarrollo emocional y social del educando. Las dificultades para aprender no se consideran la resultante del retraso mental, deficiencias sensoriales y/o motrices, afecciones infantiles de carácter emocional o desventajas socioambientales (aunque pueden coexistir con las dos últimas)" (Colunga, 2000, p. 23).

Finalmente se debe señalar que aun cuando son diversas las teorías dedicadas al estudio de las dificultades en el aprendizaje y de la timidez como dos categorías individuales, son pocos los estudios dirigidos al vínculo entre las

mismas, aunque la realidad ha demostrado la relación existente entre la timidez y un rendimiento académico por debajo de la media. Sumado a ello concurre que los niños en edad escolar necesitan del reconocimiento y la aprobación de los adultos y sus coetáneos.

Sin embargo, el deficiente desempeño académico del escolar tímido conduce, generalmente, a la inseguridad del menor; engendra angustia, desánimo y frustraciones frecuentes, con lo cual la imagen de sí que el niño posee resulta disminuida. A su vez, la baja estima personal deviene en un factor poderoso que incide cada vez con más fuerza en los insuficientes resultados escolares., lo que nos lleva al estudio de la autoestima en escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender.

Por tanto, toda investigación científica exige de un análisis teórico y de reflexiones filosófica y sociológica, pues hablan a favor de la transformación de la realidad en la actividad docente desde los procesos formativos, y para ello deben estar presentes los factores más importantes de la misma: familia, escuela y escolar, siendo en este último, la autoestima, una de las variables más significativas para la adaptación social desde pequeños y el éxito en la vida futura, pues tiene que ver con el rendimiento escolar, con la motivación, con la formación y desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo.

Las principales reflexiones filosóficas que fundamentan el estudio de la autoestima vienen dadas desde la antigüedad, de la mano de estudiosos como Platón y Aristóteles, en los cuales la Pedagogía tenía una filiación y proyección eminentemente social, el desarrollo posterior del pensamiento y las teorías pedagógicas hizo mayor énfasis en los aspectos psicológicos y técnicos de la Educación, favoreciendo el carácter individual de la enseñanza-aprendizaje con evidente detrimento de los análisis de tipo sociológico.

Desde la Psicología, los estudios sobre la autoestima se remontan al año 1862, con pensadores como Herbert Spencer, otros como Coopersmith (1967), Alexander Bain (1868), Baldwin (1895), Rogers (1942), Rosenberg (1965),

Maslow (1957) hasta los más actuales como De Nevares (2002), Martin (2003), Rojas (2008) o Martínez (2009) (citado en Zenteno, 2017).

Para la pedagogía cubana, seguidora de las ideas humanistas de José Martí y otros pedagogos cubanos, del enfoque histórico-cultural de Vigotsky, la autoestima se convierte en objeto de estudio e investigación debido a su papel en la educación de las nuevas generaciones. Su importancia no se reduce a la escuela sino que es esencial en la educación familiar y en la educación comunitaria.

La práctica pedagógica demuestra que el proceso permanente de diagnóstico identifica los conocimientos y habilidades que posee el alumno así como sus características personales y factores sociales de su entorno, sin embargo, muy pocos diagnósticos conciben el estudio de la autoestima de los alumnos, debido fundamentalmente a la falta de conocimiento teórico al respecto y a falta de instrumentos que permitan medir el nivel de desarrollo de un proceso interno como es la autoestima Acosta y Hernández (2004).

Las principales reflexiones sociológicas que fundamentan este estudio hablan a favor de que una de las variables más significativas para la adaptación social y el éxito en la vida es tener una autoestima positiva, es decir, saberse y sentirse competente en diferentes aspectos. La autoestima es una forma esencial que determina el comportamiento y el rendimiento escolar del alumno. El desarrollo dela autoestima está estrechamente relacionado con la consideración, valorización y crítica recibida por los niños de parte de los adultos.

A partir de lo expuesto por los diversos estudiosos del tema, se asume la definición que expresa Colunga (2000), al precisar la autoestima como

> "… una formación psíquica prevalentemente afectivo-motivacional, pero a la vez conformada por elementos intelectuales, de carácter metacognitivo (autopercepción y autoconcepto), que constituye una fuente de autoafirmación y autorrealización permanentes para el ser humano" (Colunga, 2000).

Por tanto, la autoestima es una actitud que se aprende, que fluctúa y que se puede mejorar. Esto fundamenta el papel de intervenciones educativas y/o programas escolares destinados a incidir sobre la misma en los niños, sus padres y maestros. Sin embargo, la creación de programas o estrategias no puede erigirse en la manera única de influir en el aumento de la autoestima de los escolares. Para ello se requiere una concepción diferente del proceso docente-educativo y una nueva mentalidad de los encargados de su conducción. Si los educadores no tienen conocimientos exactos acerca de esta y de cómo formarla en los infantes, no pueden accionar consciente y planificadamente en su desarrollo.

La presente investigación responde a la presentación de un programa de intervención psicoeducativa para el desarrollo de la autoestima de escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender, que se adscribe a los conceptos básicos de la escuela histórico-cultural de Vigotsky y sus continuadores, a partir de su fundamentación teórica y metodológica, el cual se centra en el desarrollo integral de la personalidad, concibiendo el aprendizaje como proceso de apropiación de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social y que incluye un sistema de influencias psicoeducativas definidas por acciones organizadas por temas, con objetivos claramente definidos, orientadas a los escolares, maestros y familias, enmarcada dentro de un enfoque mixto, de tipo descriptivo.

Atendiendo al problema científico y al objetivo de la investigación, se determinaron tres etapas para el desarrollo de la misma:

Etapa I: Diagnóstico de necesidades

Esta primera etapa, consistió en la caracterización y diagnóstico de las necesidades sentidas con relación a la autoestima de los escolares objeto de estudio, a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos propios de la investigación científica y en correspondencia con el objetivo planteado, dentro de las que se encuentran una guía de análisis de documentos, observación, entrevista a maestros y familiares, encuestas y cuestionarios

dirigidos a los escolares. A partir de los mismos se obtuvo como principales necesidades:

- ❖ Orientaciones poco precisas y dirigidas fundamentalmente al trabajo con las dificultades en el aprendizaje a partir de la ejecución de tareas de carácter remedial, a través de la clase.
- ❖ Escasa preparación metodológica del personal docente relacionada con la educación de la autoestima en función del desarrollo del aprendizaje de los escolares con manifestaciones de timidez.
- ❖ No se tiene en cuenta las características personológicas y como ello influye en un deterioro del aprendizaje de estos escolares.
- ❖ Los escolares objeto de estudio se conocían insuficientemente y se aceptaban poco, principalmente porque no aprendían bien.
- ❖ La autoestima es la necesidad cognoscitiva jerárquicamente más importante para los escolares, al expresarse en ellos bajos niveles de la misma.

Las principales potencialidades que permiten el diseño y aplicación de la propuesta de intervención son las siguientes:

- ❖ Concientización por parte de los directivos de la institución de la necesidad de tratar la temática de la autoestima en los escolares.
- ❖ La mayoría de las familias muestreadas contribuyen al aprendizaje y reconocen el papel de la escuela en la formación de sus hijos.
- ❖ Los escolares objeto de estudio manifiestan estar motivados por el programa relacionado con el desarrollo de la autoestima.

Una vez determinado el diagnóstico, se comienza la segunda etapa:

Etapa ll: Diseño del programa de intervención psicoeducativa

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la Etapa I y en correspondencia con los elementos teóricos sintetizados por diversas teorías, modelos e investigaciones tanto en el ámbito nacional como internacional, se procedió al diseño de un programa de intervención psicoeducativa para el desarrollo de la autoestima de los escolares objeto de estudio. Su objetivo general contribuir al desarrollo de la autoestima en escolares con manifestaciones de timidez que

presentan dificultades para aprender del segundo ciclo de la escuela primaria “Remigio Díaz Quintanilla” del municipio de Sancti Spíritus.

Justificación del programa

El presente programa psicoeducativo está dirigido al desarrollo de la autoestima en escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender en el marco escolar, mediante la utilización de mensajes teóricos y procedimientos prácticos que promuevan la reflexión y movilización afectiva de los participantes, en aras del mejoramiento de su autoestima. Las acciones psicoeducativas que comprende el mismo se destinan a conseguir un incremento del conocimiento acerca de sí por parte de los mismos, de las vivencias afectivas positivas hacia sus personas y sus actuaciones, así como de la efectividad reguladora de la autoestimación. Desde el punto de vista metodológico se combinan técnicas informativas, cognitivas y reflexivo-vivenciales que se nutren de las potencialidades de los escolares.

El programa involucra también al personal docente y los familiares de los escolares seleccionados, localizados en la institución primaria "Remigio Díaz Quintanilla" del municipio y provincia de Sancti Spíritus, para garantizar el fortalecimiento del trabajo interventivo, su sistematicidad y seguimiento. Dicho programa podría constituir una herramienta metodológica adaptable según las necesidades de la práctica educativa y las peculiaridades específicas de las comunidades escolares donde se ponga en vigor.

Dentro de los fundamentos teóricos que sostienen esta investigación se asume la posición de Bassedas, Louro y Fernández (citado en Colunga, 2000: 47 p) al definir que la intervención psicoeducativa es un sistema de influencias educativas coherentemente organizadas y que se aplica con la finalidad de desarrollar los propios recursos y la autoayuda de los educandos. Esta supone la indicación de un conjunto de propuestas para ayudar a los maestros, a los padres y en especial a los propios escolares, a encontrar soluciones estimuladoras del desarrollo y crecimiento personal para estos últimos.

Un programa de intervención, como parte esencial del proceso educativo, implica que se planifique, diseñe, ejecute y evalúen resultados, a partir de las necesidades de los usuarios, detectadas por ellos mismos o con la ayuda de expertos externos a la comunidad escolar, según refieren Erausquin, Denegri y Michele (2018). Su confección va dirigido a una situación educativa, que en este caso es la autoestima infantil y debe sustentarse en un marco referencial, a partir de la valoración filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica referente a este.

Es sustento del programa la teoría del conocimiento marxista-leninista, pues está concebido para que a partir de los problemas relacionados con la autoestima, los escolares puedan analizar, buscar información, interpretarla y adquirir conocimientos, actitudes necesarias y lograr así el cambio.

De acuerdo con la Sociología de la Educación Marxista, es necesario considerar la sociedad como condicionante de la educación, donde el escolar juega un rol protagónico.

Desde la psicología se parte de considerar las ideas de Vigotski relacionadas con la Situación Social de Desarrollo, como punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de toda la vida en el desarrollo del psiquismo humano, y a la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de los escolares durante el desarrollo de su autoestima.

Desde el punto de vista pedagógico el programa se fundamenta en la comprensión de la Pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento humano para abordar la complejidad de su objeto de estudio: la educación del hombre; en el pensamiento pedagógico cubano que sirve de base para la transformación de la realidad de estos escolares en la actual revolución educacional.

Para el desarrollo de este programa se delimitó el objetivo expresado con anterioridad, asi como los beneficiarios de la misma: los escolares con

manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender, pertenecientes al segundo ciclo de la escuela primaria "Remigio Díaz Quintanilla" del municipio de Sancti- Spíritus, el personal docente y los familiares de los escolares objeto de estudio.

Así se conformaron cuatro temas para distribuirse en diez sesiones de trabajo dirigidos a los escolares, sus familiares y profesores, con una frecuencia de un encuentro semanal y una duración de cuarenta y cinco minutos cada una. Cada sesión se estructuró en tres momentos fundamentales: inicio, desarrollo y cierre teniendo en cuenta la selección de técnicas de animación, técnicas reflexivo-vivenciales con mensajes teóricos, así como técnicas de cierre, las cuales fueron cuidadosamente seleccionadas, reestructuradas o elaboradas de acuerdo con los propósitos de las sesiones orientados desde la concepción lógica-metodológica de la estrategia. Su desarrollo es flexible, por lo que el facilitador puede incorporar nuevos aspectos en función de los resultados de la evaluación inicial, de las diferencias individuales y de la dinámica grupal que se geste en cada una de las sesiones.

Para ello se tuvo en cuenta como variable dependiente la autoestima con sus correspondientes dimensiones: académica, afectiva, social, física y ética.

La estructura del programa de intervención psicoeducativa está compuesta por tres fases o etapas:

Etapa No. 1:

Incluye la aplicación de la batería de instrumentos previstos a la muestra seleccionada. Esta estapa coincide con el diagnóstico descrito anteriormente. De inmediato se procede a la evaluación de los resultados, con la finalidad de operar con una información objetiva acerca de los sujetos-objeto de intervención.

Etapa No. 2:

Esta etapa constituye el diseño de la intervención propiamente dicha en el grupo. Se divide en tres momentos, en el primer momento se persigue que los escolares muestreados aprendan a conocerse mejor. Paralelamente se debe realizar la capacitación del personal docente, para lograr la sistematización, el seguimiento

y la consistencia en el sistema de influencias educativas dirigido a estos escolares. El segundo momento se destina a estimular la aprobación, aceptación personal y amor incondicional de los escolares hacia sí mismos. Se desarrolla además, las Escuelas de Padres destinadas a preparar mejor a las familias, en función del fortalecimiento de la autoestima de sus miembros menores. El tercer momento interventivo se destina a desarrollar la autoconfianza infantil y la efectividad reguladora de la estima personal de los niños.

Etapa No. 3:

En esta etapa se procede a ejecución del programa de intervencion psicoeducativa y evaluación de la eficacia del mismo, a partir de una nueva aplicación de las técnicas utilizadas en la constatación inicial. Se procede al análisis de los datos y a obtenerse inferencias científicas.

Una vez elaborado el programa, se determinó validar preliminarmente la factibilidad del mismo, para ser utilizado con los fines previstos, a través del criterio de especialistas.

Etapa lll: Ejecución y evaluación del programa de intervención psicoeducativa

Al iniciarse la intervención psicoeducativa, el 100% de los escolares se mostraban incómodos, inhibidos, inseguros, miedo a hablar en público ante cualquier situación en los que se sintieran evaluados, por lo que evitaban participar espontáneamente, con tendencia al aislamiento y temerosos para involucrarse en los debates grupales, manifestaban una marcada subestimación de sus personas.

En la medida en que se fue desarrollando el programa, el 94.28% de los escolares mejoraron considerablemente la motivación hacia las actividades y el sentido de compromiso en la resolución de las tareas sugeridas, se integraron progresivamente a las diferentes actividades realizadas en el marco de los grupos.

Al explorar las sesiones que les aportaron más, el 100% los escolares expresó que la mayoria de las sesiones, sobre todo aquellas que iban dirigidas al autoconcimiento (85.71%), a la autoaceptación (91.42%) y a la confianza en

ellos mismos (97.14%), siendo esta última la que les ayudó a modificar su comportamiento. En general la valoración del programa por parte de los escolares fue satisfactoria.

El desarrollo de la autoestima se evidenció a partir de los logros de los escolares en cada una de las sesiones de trabajo y del potencial regulador de la estima personal de los escolares, demostrando de una manera más objetiva, alcances y limitaciones; son capaces de aprobarse aun conociendo sus dificultades y desaciertos.

En sentido general, los resultados obtenidos permitieron corroborar la efectividad del programa psicoeducativo para la adecuación de la percepción y desarrollo de la autoestima en escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender.

CONCLUSIONES

- En correspondencia con los resultados obtenidos a partir de la evaluación de las necesidades, se diseñó el programa de intervención psicoeducativa para el desarrollo de la autoestima en los escolares objeto de estudio. Este programa se fundamenta en la ley de la relación entre instrucción, educación y desarrollo de la personalidad y los principios de atención a las diferencias individuales, de la unidad y coherencia en las influencias educativas, de la participación activa y consciente del escolar en el proceso de su formación, de la vinculación de la teoría con práctica, de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo de la personalidad infantil y del carácter correctivo-compensatorio del proceso pedagógico.
- El programa de intervención psicoeducativa diseñado demostró ser eficaz para contribuir al desarrollo de la autoestima en los escolares con manifestaciones de timidez que presentan dificultades para aprender, lo cual se evidencia con toda nitidez al contrastarse los resultados del diagnóstico inicial y final, pues se elevó el autoconcimiento, mejorando la

autoaceptación y la confianza en ellos mismos. Ello determina a su vez el desarrollo del nivel de la autoestima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, R., Hernández, J. (2004) La autoestima en la educación. *Límite*. *1*(11), p. 82-95. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104

Asendorpf, J. (1989). Shyness as a finil common pathway for two different kinds of

Bowlby, J. (1993). *El apego: el apego y la pérdida.* Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Briggs, S. (1988). Shyness: Introversion or neuroticism? *Journal of Research in*

Caballo, V. E. y Simón, M. A. (2002). Psicología y tratamiento de la timidez en la Camagüey, Cuba.

Colunga, S. (2000). *Intervención educativa destinada al incremento de la autoestima*. *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 481-492.

Constitución de la República de Cuba (2019). Recuperado de: Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self -esteem*. San Francisco: Freeman and Company.

en escolares con dificultades para aprender. (Tesis doctoral). Universidad de Estados Unidos: Paidós

Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2018). *Estrategias y modalidades de* España: Ediciones Mensajero.

García, S., Stinson, L., Ickes, W., Bissonett, V. & Briggs, S. (1991). Shyness and *intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos.* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286071698_The_silent_prison_of_shyness

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. España: Kairos.

González, R. (2017). Beneficios de la inclusión educativa desde la perspectiva de los docentes. En José Carlos Núñez Pérez y Col, *Perspectivas*

psicológica y educativa de las Necesidades Educativas Especiales. Simposio llevado a cabo en el SCINFOPER, Perú.

Hammill, D. D. (1990) *On defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus*.

Herrera, L. F. (2008). *Consideraciones generales sobre el retardo en el desarrollo* http://media.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2019/01/Constitucion-Cuba-2019.pdf

Isaza, L. (2001) Hacía una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educación y Pedagogía*, *13* (31).

Jones, W., Briggs, S. & Smith, T. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology 78*(2), 115-123.

Knappe, S.; Beesdo-Baum, K. y Wittchen, H. (2010). Factores de riesgo familiares en el trastorno de ansiedad social: pedir un enfoque orientado a la familia para la

Llort, B. (2001). *Psicología Infantil y Juvenil*. España: Colfer.

Martínez, L. (2009) *Sigmund Freud. El hombre y la magnitud de su obra*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Rojas, E. (2008). *¿Quién eres?* Madrid, España: Temas de Hoy. p. 320-324.

Van Amerigen, M.; Mancini, C. y Oakman, J. (1998). La relación de la inhibición del comportamiento y la timidez con el trastorno de ansiedad. *The Journal of Nervous & Mental Disease 186* (7), 425-431. Recuperado de

Villa, A. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil: 5-6 años.* Bilbao,

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Cambridge, Reino Unido: M. A. Harvard University Press.

y toma de decisiones. Barcelona, España: Ars Médica.

Yagosesky, R. (2004). *El poder de la oratoria*. Venezuela: Júpiter.

Zenteno, M. (mayo 2017). La autoestima y como mejorarla. *Ventana Científica. 8*. (13). 43-46. Recuperado de https://psicologosenlinea.net/96-autoestima-definicion-conceptos-basicos-de-la-autoestima.html#ird2ddq2d

Zimbardo, P.; Pilkonis, P. y Norwood, R. (1995). The silent prison of shyness.

EPÍGRAFE III

LA ATENCIÓN A NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDADES SENSORIALES E INTELECTUALES

EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD MEDIR EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
TITLE: THE DEVELOPMENT OF MEASUREMENT ABILITY IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

AUTORES

Lic. Liana María Pérez Chinea, Profesora Instructora. Centro politécnico José Ramón Fuerte Cano. e- mail: lianaperez112@gmail.com

Dr.C. Soribel Martínez Pinto, Profesora Titular. Universidad José Martí Pérez. e-mail: smartinez@uniss.edu.cu

Dr.C. Maidelys Rodríguez Álvarez, Profesora Titular Universidad José Martí Pérez. e-mail: mralvarez@uniss.edu.cu

RESUMEN

El perfeccionamiento del sistema educativo en Cuba se orienta hacia la búsqueda de alternativas que contribuyan a la formación integral de los escolares. La presente ponencia tiene como objetivo fundamentar las concepciones teórico-metodológicas que distinguen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes, específicamente el desarrollo de la habilidad medir y tiene en cuenta las exigencias metodológicas que este debe cumplir para la contextualización, la sistematización y la interacción de los escolares con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: proceso, enseñanza-aprendizaje, discapacidad intelectual, desarrollo, habilidad, medir.

SUMARY

The improvement of the educational system in Cuba is oriented towards the search for alternatives that contribute to the integral formation of schoolchildren. The objective of this paper is to support the theoretical-methodological conceptions that distinguish the teaching-learning process from the contents of magnitudes, specifically the development of the ability to mea sure and takeintoaccountthemethodologicalrequirementsthatthismustmeetforcontextualiz

ation, systematization and the interaction of school children with intellectual disabilities.

KEYWORDS: process, teaching-learning, intellectual disability, development, ability, measure.

INTRODUCCIÓN

El siglo XV abre las puertas a posiciones más humanitarias hacia el colectivo de personas rechazadas en general, fundamentalmente por órdenes de carácter religioso quienes dan un paso al frente, al considerar a los deficientes como personas.

A partir del siglo XIX aparecen los primeros intentos de tratamientos pedagógicos a los diagnosticados con retraso mental, por cuanto ya se les identifica como tales. Hubo avances en la comprensión de esta entidad en la identificación de formas clínicas asociadas, sin embargo las condiciones de vida que se les proporcionaba aún eran alarmantes.

La discapacidad ha tenido diversas denominaciones a lo largo de la historia muy unidas a las experiencias de atención a este colectivo. Desde una perspectiva contemporánea, la evolución histórica de la discapacidad intelectual puede dividirse en distintas etapas.

A las personas con discapacidad intelectual les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse, generalmente es permanente, es decir, para toda la vida, y tiene un impacto importante en la vida de la persona y de su familia.

La discapacidad intelectual es entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que *la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje* (Organización Mundial de la Salud, 1992).

De acuerdo con la gravedad del retraso en el funcionamiento intelectual, las dificultades en el funcionamiento adaptativo y social, y el coeficiente intelectual, las clasificaciones psiquiátricas describen cuatro niveles de gravedad: profunda, grave, moderada y leve.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La educación cubana fundamenta la necesidad de educar niñas y niños para vivir en un mundo de transformaciones sistemáticas; tarea cuya ejecución responde a la política del Partido Comunista de Cuba, la cual resalta la necesidad de elevar el rigor del proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles de educación, visto este como un todo integrado a partir del que se debe propiciar la interacción entre los sujetos.

Al respecto, desde la Educación Especial, se precisa como fin:

> Lograr el máximo desarrollo integral posible de las personas con necesidades educativas especiales, poniendo en práctica en cualquier contexto recursos de apoyo educativo especializado y complementario que les permita enfrentar con diversos niveles de independencia su inclusión social (MINED, 2019)

El cumplimiento de esta aspiración parte de reconocer que aprender conforma una unidad con enseñar y que esta última potencia el aprendizaje de los escolares para enfrentar la vida con una actitud científica, personalizada y creadora; entendiendo, además, las posibilidades de los contenidos matemáticos, los cuales se concretan en el sistema de conocimientos, de habilidades y hábitos, de relaciones con el mundo y de experiencias de la actividad creadora, según González, Recarey y Addine (2004).

En Cuba, importantes investigadores aportan significativos criterios al proceso de enseñanza-aprendizaje de este contenido en la Educación Primaria. Escalona (1944) prioriza el análisis de las habilidades a desarrollar durante el tratamiento

de las magnitudes y su vínculo con situaciones prácticas que faciliten la comprensión de su significado a partir del trabajo simultáneo de los escolares y la utilización de juegos didácticos con fines instructivos; estos criterios no se consideraron en los perfeccionamientos sucesivos del sistema educativo.

De igual forma, Álvarez, Almeida y Villegas (2014) y Díaz et al. (2016) exponen los objetivos y contenidos a desarrollar para el tratamiento de los contenidos de magnitudes. Además, ofrecen consideraciones metodológicas que centran la atención en la estimación y medición de magnitudes y explicitan la pertinencia de la integración de los contenidos y de la utilización de diferentes tipos de tareas.

En el presente trabajo se abordará el desarrollo de la habilidad medir en estudiantes con discapacidad intelectual.

Las investigaciones consultadas revelan como principales fundamentos del desarrollo de la habilidad medir en la educación Especial, el empleo de situaciones vida-práctica y el tratamiento de las habilidades a pesar de ellos, no se precisan con suficiente claridad diferentes tipos de tareas a utilizar que promuevan el intercambio de los estudiantes para desarrollar la habilidad medir en estudiantes con discapacidad intelectual.

A pesar de ello, la autora considera que no se precisan con suficiente claridad las exigencias y procedimientos metodológicos que orienten el cómo enseñar y aprender los contenidos de magnitudes, de modo que se promueva el intercambio de los escolares a la vez que los contenidos correspondientes se contextualizan y sistematizan; aspecto que hace evidente una carencia teórica.

Para el desarrollo del trabajo se plantea como objetivo: fundamentar teóricamente el desarrollo de la habilidad medir en estudiantes de 8. Grado con discapacidad intelectual de la Escuela Especial Efraín Alfonso Liriano del municipio de Sancti Spíritus.

DESARROLLO

La educación como fenómeno social es interpretada desde las más diversas posiciones teóricas y metodológicas, siempre en correspondencia con el desarrollo histórico de la humanidad, los intereses sociales y la propia evolución de las Ciencias de la Educación.

En este sentido, Juan Amos Comenio (1592-1670) aporta importantes referentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este autor, en su obra *Didáctica Magna*, expone un sistema estructurado de teorías sobre la enseñanza, en las que revela el carácter de proceso, pues la considera pasos ordenados que posibilitan el aprendizaje racional de los escolares.

También Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Jean Henri Pestalozzi (1746-1827) y Juan Federico Herbart (1776-1841) destacan el carácter progresivo y las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, el rol de los profesores al enseñar y de los estudiantes al aprender, posiciones que evolucionan y se fundamentan ante las nuevas exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios constituyen punto de partida para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones de la práctica pedagógica en Cuba.

Investigadores contemporáneos enriquecen la temática, entre ellos, se destacan Labarrere(1988); López (1995) y Álvarez (1995, 1999), quienes resaltan la unidad dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje, expresada en las relaciones de comunicación que se deben manifestar a partir de las actividades que diseña el maestro en función del aprendizaje de los escolares.

Rico y Silvestre (1997, 2003); Zilberstein (1998, 2000); Silvestre y Zilberstein (1999, 2000, 2002) defienden el criterio de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. A su juicio el maestro debe organizar y dirigir situaciones de aprendizaje que impliquen la participación consciente y creadora de los escolares, como vía esencial para la sistematización de los contenidos y su aplicación a la solución de los nuevos problemas de la práctica social.

En los trabajos de Addine, González y Recarey (2002); Castellanos et al. (2002, 2004); Addine (2004, 2013); Rico, Santos, Martín-Viaña (2004) y Chávez, Suárez

y Permuy (2005), al referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje, este se analiza como un todo integrado, en el cual la una y el otro resultan inseparables y, a través de la primera, se potencia no solo el segundo, sino el desarrollo humano. Estas posiciones se comparten por la autora debido a lo que aportan a la formación integral de los escolares.

Castellanos et al. (2002, 2004) precisa el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador como:

> **"**El proceso sistémico de transmisión y apropiación de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles del desarrollo actual y potencial de los estudiantes y las estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con finalidad de formar una personalidad integral y auto determinada, capaz de transformarse y transformar su realidad en un contexto histórico concreta". (Castellanos et al., 2002, p. 42)

En esta concepción se destaca la importancia del desarrollo de las potencialidades de los escolares en el área intelectual y afectivo-motivacional, al ser consideradas como premisas que contribuyen a la formación integral en correspondencia con el contexto socio-histórico cubano, elementos a tener en cuenta desde la Educación Primaria.

Sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, Silvestre y Zilberstein (2000) exponen que este propicia la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades, a la vez que contribuye a la formación integral de la personalidad y exige el protagonismo del escolar. Para esos autores:

> Constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamientos y valores legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes. (Silvestre y Zilberstein, 2000, p.14)

Hay que resaltar, en este sentido, que concebir la enseñanza y el aprendizaje de manera tal que se tenga en cuenta su efecto en el desarrollo del escolar, ayuda a formar en los escolares cualidades de la personalidad que les permitan transformar creadoramente la sociedad en que viven.

Se comparten los criterios que insisten en que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador: “Exige la utilización de formas de trabajo que impliquen la sustitución de las actividades centradas en el maestro, por otras que generen la actuación productiva de los escolares en función del desarrollo de sus potencialidades” (Rico, Santos y Martín-Viaña, 2004, p. 42).

De acuerdo con sus puntos de vista se insiste en que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Educación Primaria debe ser activo, reflexivo, regulado, social, significativo y contextualizado. Tales aspectos implican la utilización de formas de trabajo colectivo que propicien espacios a menos y momentos de reflexión por parte de los escolares, a la vez que corrijan o reajusten los errores que cometen y regulen su actividad al interactuar con situaciones de la vida práctica para la búsqueda y fijación de los contenidos.

Roncal y Cabrera (2000) exaltan, entre los principios para la enseñanza de la Matemática, el hecho de hacerla agradable y lúdica. Al argumentarlo, reconocen que así será más fácil para que los escolares aprendan, y significan el papel de los juegos didácticos con este fin; no obstante, sus propuestas adolecen de ejemplos de este tipo de tarea.

Resulta interesante el criterio de Godino, Batanero y Fon (2003) al explicar que construir el conocimiento matemático requiere la presentación, como punto de partida, de situaciones prácticas que impliquen la manipulación de objetos y la participación activa, amena y creativa de los escolares, aunque no precisa en tal sentido.

Por otra parte, Socas (2011) sustenta que la educación matemática en la Educación Primaria debe responder a las expectativas y necesidades, tanto individuales como sociales. Para ello, insiste en tomar en consideración las experiencias de la vida práctica que se relacionen con el conocimiento objeto de

análisis y se organicen en los diferentes tipos de tareas a indicar y resolver; sin embargo no aclara el modo de hacerlo.

De igual forma Marín y Mejía (2015) penetran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura e insisten en la necesidad de dinamizarlo a través del uso de estrategias lúdicas que exijan la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones cotidianas; no obstante no profundiza en la manera de hacerlo desde posiciones integradoras.

Coincidentemente, Castillo (2016) acota que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática ocupa un lugar importante en la esfera educativa y destaca la significación del desarrollo de las habilidades. Este autor explica que el escolar debe aprender la lógica del mundo matemático y los procesos que contribuyen al aprendizaje de sus contenidos.

Dado el estudio realizado, la autora considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática se caracteriza por centrar la atención en la resolución de problemas; promover el desarrollo del pensamiento; utilizar tareas que propicien el rol activo de los escolares y desde un clima ameno que permita comprender los conocimientos aplicados a la realidad, sin llegar a profundizar en la pertinencia de hacerlo desde una perspectiva integradora que propicie su contextualización y sistematización a la vez que los escolares intercambian entre ellos.

Autores como Albarrán et al. (2006) resaltan la importancia de la heurística en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta propicia que los escolares integren los conocimientos, racionalicen su trabajo mental y desarrollen la reflexión, la independencia cognoscitiva y la creatividad, elementos de interés para enseñar y aprender los contenidos de magnitudes.

Por otra parte, Díaz et al. (2016) plantean como exigencia básica del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura la búsqueda activa del conocimiento por los escolares, según los objetivos a lograr y los tipos de tareas para resolver. Sin embargo no reconocen las potencialidades de los juegos didácticos y experimentos matemáticos como tipos de tareas, que facilitan contextualizar y

sistematizar los contenidos de magnitudes a la vez que los escolares colaboran entre sí.

Los criterios hasta aquí analizados y asumidos por la autora de esta investigación, le permiten aseverar que es necesario lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática que se distinga por su carácter desarrollador. En tal sentido, en la bibliografía hay coincidencia de posiciones al referirse al papel de las situaciones problemáticas de la vida práctica, la importancia de la comprensión de los conocimientos, el uso de variados tipos de tareas para su fijación y la participación activa de los escolares en su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, resulta significativo el enfoque metodológico general de la asignatura Matemática que presentan Álvarez, Almeida y Villegas (2014). En sus disquisiciones, los autores citados proponen lineamientos a tener en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que, a juicio de la investigadora, se convierten en retos actuales de la Didáctica de la Matemática.

En tal sentido se afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, en Cuba, está enfocado hacia la formación integral de los escolares. En las tendencias más actuales de la impartición de esta asignatura se realza la importancia de la participación activa de los alumnos, la pertinencia de integrar y vincular los contenidos con situaciones de la vida práctica para, de este modo, ser consecuente con su enfoque metodológico general y lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más ameno y flexible. Estas particularidades se consideran en el siguiente epígrafe al profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes en la Educación Primaria

Entre los elementos que justifican el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes desde la Educación Primaria resalta el vínculo con la vida diaria y las posibilidades que estos ofrecen para desarrollar el pensamiento

de los escolares; por ello, a continuación, se profundiza en las contribuciones de diversos autores que favorecen su perfeccionamiento continuo.

En el ámbito internacional destacan los criterios de Geissler (1975) al hacer referencia a la definición de magnitud y establecer que el tratamiento de estos contenidos en los grados inferiores se realiza de forma integrada a la aritmética y a la geometría. Esta idea resulta de interés, pues una exigencia actual de la Matemática tiene que ver, precisamente, con la integración de los contenidos; aunque no se refiere a los elementos sistema de experiencia de la actividad creadora y el sistema de relaciones con el mundo y los demás hombres.

El propio autor insiste en las vías para introducir los contenidos de magnitudes y en que, al estimar, se realice previamente una comparación con una medida referente; esta posición revela el necesario vínculo entre las habilidades estimar y medir. Sin embargo no precisa tipos de tareas que demuestren la variedad de problemáticas de la vida con que pueden ser relacionados estos contenidos.

Al aludir al proceso base de esta investigación, Hildreth (1983); Chamorro y Belmonte (1988); Segovia, Castro, Rico y Castro (1989); Bressan y Yaksich (2001) y Castillo (2006, 2012) distinguen la importancia de la habilidad estimar y de utilizar estrategias que impliquen la integración de los conocimientos relativos a la medida; no obstante estos autores, en sus puntos de vista, no insisten en el papel de estos conocimientos al aplicarlos en diferentes tipos de tareas.

Chamorro y Belmonte (1988) alegan que la enseñanza de los contenidos de magnitudes debe lograr que los escolares aprendan a efectuar la comparación, estimación y medida de cantidades de magnitud; las dos últimas constituyen habilidades importantes en la propuesta que se realiza. A pesar de lo anterior, no siempre consideran su tratamiento integrado a través de diferentes ejemplos de actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alsina (1989, 2006) estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes y precisa que los escolares deben identificarlas, así como sus unidades de medida; señala que han de saber clasificar, ordenar,

agrupar y seriar magnitudes, a la vez que operan con ellas; sin embargo no insiste en su integración, ni en su vínculo con situaciones prácticas.

La carencia anterior es atendida por Chamorro (1996, 1997), al significar la relación entre las demandas sociales y culturales que atañen a la medida y su enseñanza. Esta autora supone que aprovecha las potencialidades de las magnitudes para el análisis de situaciones prácticas.

Constituyen referentes los estudios de Frías, Gil y Moreno (2001) y Carvajal (2008) en relación con el tratamiento de la definición de magnitud y medida, así como sus estrategias para la estimación y medición. A la vez, reflexionan en cuanto al aspecto dinámico de las magnitudes y su conexión con la realidad. Reconocen, además, la pertinencia de aprovechar la experiencia de los escolares y la manipulación de objetos que faciliten su comprensión, posición que se significa en lo adelante.

Godino, Batanero y Roa (2003, 2004) insisten en que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes, se debe comparar y ordenar, estimar antes de medir, elegir el instrumento adecuado para medir, considerar la unidad adecuada, medir y comprobar cuántas veces está comprendida la unidad en la magnitud, comparar la medición con la estimación y valorar el resultado de la medición. Estos aspectos orientan el proceder didáctico a seguir; a pesar de ello, se considera necesario explicitar aún más el modo en que se pueden integrar los contenidos a desarrollar en el intelecto de los escolares a partir de diferentes tipos de tareas.

Alcalde (2010) analiza el tratamiento de los contenidos de magnitudes y hace énfasis en la estimación y el cálculo a partir de mediciones de diversas unidades y de su significado cuantitativo. Expresa, además, que estos contenidos buscan facilitar la comprensión de situaciones reales; aunque no profundiza en su integración para poder transformarlos y aplicarlos en correspondencia con la experiencia creadora, actitudes y cualidades.

En tal sentido, Castillo, Segovia, Castro y Molina (2011), al indagar sobre la medida y la estimación, destacan el significado de la estimación, la capacidad de

los escolares al respecto y la utilización de diversas representaciones en relación con la práctica; sin embargo, no tienen presente la correspondencia entre estos contenidos ni los posibles tipos de tareas a desarrollar.

Coincidentemente, Godino (2011) expone que el estudio de las medidas ofrece la oportunidad de aprender y aplicar otros contenidos matemáticos, como operaciones aritméticas e ideas geométricas, e incluye actividades de percepción, comparación, clasificación y seriación.

Resulta de interés la estrategia didáctica que propone Callejas (2012), pues en ella se jerarquizan el análisis de los conceptos de magnitud y medida, las habilidades de pensamiento científico, las experiencias vividas por los escolares y la utilización de preguntas como recurso didáctico. Dedica especial atención a la importancia del juego, aunque desaprovecha la factibilidad de su idea para estimular la experimentación y la integración de los contenidos.

A juicio de Gutiérrez y Garrido (2012), González (2013) y Brocal (2014), para el estudio de los contenidos de magnitudes, es necesario reflexionar sobre la integración de este contenido con la aritmética y la geometría; sin embargo no enfatizan en los diferentes tipos de tareas que permitan la sistematización a través de su aplicación a diferentes contextos.

Aguado (2014) explica que los escolares podrán adquirir el concepto de magnitud si realizan tareasde clasificación y seriación. Recomienda, además, que se disfrute de juegos libres o dirigidos por el maestro, que proporcionen información necesaria para reconocer y estimar las magnitudes, ideas significativas para la metodología que se propone.

Los autores Clements y Sarama (2014) y Garrido (2014) prefieren el estudio del concepto de medida y proponen, para su fijación, una variedad de ejercicios, problemas y juegos de diferente estructura. Este criterio es compartido por la autora de la tesis; aunque acota que pudieran, también, precisar propósitos para trabajar la experimentación, en correspondencia con las potencialidades que ofrece el contenido.

Según Giménez (2014), cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes recurre a la memorización, puede conducir a fracasos. De igual forma, plantea que dejar a un lado la manipulación de los objetos no propicia el aprendizaje desarrollador. Se coincide con esta posición, pues ella puede contribuir al desarrollo integral de los escolares.

En sintonía con el último juicio, Martínez (2015) refiere la necesidad de trabajar los contenidos de magnitudes desde situaciones de la vida y modos de obrar que faciliten su comprensión; a pesar de ello obvia las que propician la integración de contenidos.

Pizarro (2015) apoya que el estudio de los contenidos de magnitudes parte de un conocimiento social y afirma que los escolares aprenden ciertos temas en su entorno familiar o público. De ahí, la necesidad de enseñarlas a partir de tareas que exijan estimar, medir, convertir y calcular para obtener las propiedades de objetos o fenómenos reales.

El estudio realizado permite identificar que, en el contexto internacional, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes se caracteriza por hacer mayor énfasis en el significado de los conceptos de magnitud y medida; así como por prestar importancia a la habilidad estimar; pero deja en un segundo plano los aspectos relacionados con otras habilidades propias de este trabajo.

De igual forma, se reconocen las potencialidades de los contenidos de magnitudes para permitir la comprensión de situaciones de la vida, y la necesidad de su desarrollo para lograr un aprendizaje más significativo. No obstante, aunque algunos se refieren al empleo de juegos didácticos y experimentos matemáticos como tipos de tareas, no se observan procederes metodológicos que orienten a los maestros en función de la integración de los contenidos.

El propio colectivo de autores propone ejercicios que responden a las principales problemáticas en el aprendizaje de los contenidos de magnitudes. Sin embargo no explicitan requerimientos y procederes que enriquezcan su análisis desde

posiciones que aseguren que, al enseñar y aprender, se potencie la integración de los contenidos antes referidos.

Se comparte el criterio de Ochoa y Fernández (2012) al precisar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes permite a los escolares la adquisición y fijación de conocimientos aritméticos y geométricos.

En los criterios de González (2013) resalta la idea de potenciar el empleo de actividades lúdicas, derivadas de situaciones problémicas o que conduzcan al escolar a estimar, medir y convertir. A pesar de ello, no ofrece exigencias y procedimientos que orienten al maestro cómo planificar y ejecutar sus actividades en el sentido que se necesita.

Al caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, Álvarez, Almeida y Villegas (2014) destacan la importancia de referirse a los nuevos conocimientos desde las necesidades de la práctica, de su influencia en las condiciones económico-sociales y de su vínculo con otras ciencias. Trascendental interés merece la descripción de la línea directriz “Trabajo con Magnitudes”, que estos autores proponen. Insisten en las potencialidades de las magnitudes para comprender el entorno, formarse juicios, desarrollar hábitos y cualidades de la personalidad, así como el aprendizaje de las magnitudes, su estimación, medición, conversión, cálculo y aplicación en el trazado de figuras, como objetivos en los diferentes niveles y grados.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes permite a los escolares mostrar actitudes relacionadas con la búsqueda de la exactitud en los resultados: el afán de saber, la capacidad de decisión (predicción, iniciativa, seguridad, confianza).

La habilidad medir implica que los escolares: “observen el objeto a medir, determinen la unidad de medida más adecuada según la magnitud, seleccionen el instrumento de medición más adecuado, realicen la medición y expresen el dato de magnitud” (Díaz et al., 2016, p. 244).

Díaz et al. (2016), revelan la importancia de la integración de los contenidos matemáticos desde posiciones flexibles y hacen un análisis de los objetivos

generales a lograr durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las magnitudes.

Por último, el carácter interdisciplinario radica en la utilización de las magnitudes para la comprensión de fenómenos de otras disciplinas.

CONCLUSIONES

- La determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos acerca del desarrollo de la habilidad medir, en los escolares con discapacidad intelectual, permitió profundizar en el tema y asumir posiciones en correspondencia con el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Las acciones propuestas, específicamente para la asignatura Matemática, contribuyen al desarrollo de los procesos psíquicos afectados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F. (2004) *Didáctica, teoría y práctica*. Cop. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. (2002). *"Principios para la dirección del proceso pedagógico."* En G. García (Ed.). Compendio de Pedagogía. (pp. 80 -101). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Albarrán J Y otros. (2006) *Didáctica de la Matemática en la escuela primaria*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Álvarez, M., Almeida, B. y Villegas, E. V. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura matemática. Documentos metodológicos*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Brocal, F. (2014). *Análisis de la actividad matemática y su relación con los elementos del currículo actual (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) en un texto de educación primaria en torno a las magnitudes y la medida en primaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Jaén, Andalucía, España. Recuperado de

http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1084/7/TFG_BrocalPerez%2CFabian.pdf

Geissler, E (et al.) (1988) *Metodología de la enseñanza de la Matemática de 1ro a 4. grado. III parte*. Ciudad de La Habana. Editorial: Pueblo y Educación.

Labarrere Sarduy, A. (1988). *¿Cómo enseñar a los estudiantes de primaria a resolver problemas?* Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2003). *"La zona de desarrollo próximo". Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (2003). *Procedimiento y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (et al. 2004.) *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

_____ (2004) *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Cartas al maestro*. La Habana. ICCP.

_____ (2007) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (et al. 2008) *Exigencias del Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza-aprendizaje*. La Habana, Editorial: Pueblo y Educación.

Rizo Cabrera, Celia. (1983). La formación de habilidades y capacidades en la enseñanza de la Matemática. Revista *Educación* No 48. La Habana.

Silvestre Oramas, M. (2001). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (et al 2002) *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Suárez Méndez, C. et al. (2005). Matemática. Orientaciones metodológicas. Educación Primaria. Ajustes curriculares. Curso 2004-2005. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vilella, Remedios. (1975). *Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Matemática.* Revista *Educación*, No 18. La Habana.

Zilberstein Toruncha, J (2000) *Desarrollo intelectual de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

EPIGRAFE IV

LA ATENCIÓN AL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

PREPARACIÓN A MAESTROS PARA EL PROCESO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

PREPARATION TO TEACHERS FOR THE PROCESS OF THE UNDERSTANDING READER IN STUDENTS WITH DISCAPACITY INTELLECTUAL

AUTORES

Lic. Diana Esther Aparicio Torres, Profesor Instructor. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Especial Logopedia. Correo: daparicio@uniss.edu.cu

Dr.C. Elimey Domínguez Hernández, Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Especial Logopedia.Correo: edominguez@uniss.edu.cu.

RESUMEN

La comprensión lectora es necesaria para el desarrollo personal y comunicativo del ser humano; permite analizar, interpretar, criticar y valorar su realidad y mejorarla. El proceso de comprensión de la lectura es necesario enseñarlo y en la asignatura Lengua Española se introducen estrategias referidas a los componentes de la misma. Se hace necesario que el maestro tenga dominio del conocimiento de dicho contenido, del diagnóstico de los educandos, trabaje con las diferencias individuales y aplique los niveles de ayuda pertinentes. La presente investigación contiene acciones dirigidas a preparar a los maestros en conocimientos teóricos, acciones para su preparación metodológica y actividades prácticas, en caminadas al logro de la comprensión lectora de sus educandos. Se emplearon los métodos del nivel teórico: histórico-lógico, análisis-síntesis, inductivo-deductivo; la modelación. Los métodos del nivel empírico: la observación, la entrevista, el análisis de documentos. La experiencia propuesta permitió corroborar la existencia de dificultades que existen en los maestros referidas al tema objeto de investigación; cabe resaltar potencialidades de los

mismos como: la motivación, disposición e interés en profundizar en la temática investigativa; así como en el diagnóstico de sus educandos para aplicar los niveles de ayuda y contribuir al logro de la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE: preparación a maestros, comprensión lectora, discapacidad intelectual

SUMMARY

The understanding reader is necessary for the human being personal and talkative development; it allows to analyze, to interpret, to criticize and to value their reality and to improve it. The process of understanding of the reading is necessary to teach it and in the subject Spanish Language strategies are introduced referred to the components of the same one. It becomes necessary that the teacher has domain of the knowledge of this content, of the diagnosis of the students, work with the individual differences and apply the pertinent levels of help. The present investigation contains actions directed to prepare the teachers in theoretical knowledge, work for its methodological preparation and practical activities, in having walked to the achievement of the understanding reader of its students. The methods of the theoretical level were used: historical-logical, analysis-synthesis, inductive-deductive; the methods of the empiric level: the observation, the interview, the analysis of documents. The proposed experience allowed to corroborate the existence of difficulties that you/they exist in the teachers referred to the topic investigation object; it is necessary to stand out potentialities of the same ones as: the motivation, disposition and interest in deepening in the thematic one investigative; as well as in the diagnosis of their students to apply the levels of help and to contribute to the achievement of the understanding reader.

KEYWORDS: preparation to teachers, understanding reader, intellectual discapacity

INTRODUCCIÓN

La educación, como vehículo de expresión y fomento de valores culturales permite al hombre expresarse utilizando su lenguaje, su cultura, experiencia y modo de vida, una educación para enseñar a razonar y para propiciar la labor colectiva. En Cuba, las transformaciones que se llevan a cabo en la educación también han demandado el fortalecimiento de la preparación del maestro para el cumplimiento exitoso de su misión en la sociedad, en correspondencia con las necesidades concretas del país, para ello se realiza un despliegue de procesos dirigidos a elevar la calidad educativa a través de una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza de la Lengua Española como asignatura reviste una gran importancia en el logro de la cultura general integral. El estudio de la lengua en la Educación Especial tiene como propósito el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural que posibilita su desarrollo cognitivo afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo de los educandos.

La lectura es una de las vías principales que posee el hombre para asimilar la herencia cultural acumulada por la humanidad. Herrera R.L. (2009), refiere que: "La lectura, compleja actividad que integra cognición, afectividad y volición en un todo revelador; (…) quehacer gozoso, que genera un caudal de imágenes, ideas, emociones, sentimientos… infinita variedad y riqueza". (2009, p. 3)

Sánchez (2013) citado en Monroy (2018), afirma que: "la lectura se relaciona fuertemente con la práctica social, ya que los hechos o sucesos de una sociedad, se pueden leer, interpretar y comprender". (2013, p. 9)

Martínez (2021). Define la lectura como: la actividad que consiste en descifrar, mediante la vista, el sonido de un conjunto de signos escritos, ya sea en silencio, de manera mental, o en voz alta, de manera oral. Se caracteriza por la traducción de letras en palabras y frases con un significado, que después de ser descifrados se reproducen. (2021, p.19)

En el proceso de comprensión de la lectura el lector capta la información literal y explícita que el texto ofrece, percibe los significados y hace inferencias. En tal sentido, Mañalich, R. (1999). Señala que la comprensión de lo que leemos, es

muy importante, sino hacemos conscientes a los escolares de que el propósito de la lectura es comprender el texto y no, pronunciar correctamente lo escrito (como muchos docentes Y escolares creen) será difícil realizar un esfuerzo adicional para extraer el significado de lo que ha leído. (1999, p. 56)

Montaño, J.R. (2004). En su texto consultado refiere que cuando enfrentamos el proceso de comprensión del texto estamos siempre anticipando posibles interpretaciones que son el resultado de saberes y operaciones cognitivas (…) complejo proceso de relación para que quien lea pueda elaborar el tejido de significaciones que constituye la comprensión. (2004, p. 43)

> La comprensión en la actualidad se entiende como un proceso cognitivo, mediante el cual se atribuye significados a los textos, tanto en la comunicación oral, como en la escritura, lo que implica la audición y la lectura; constituye un componente esencial para que la comunicación se produzca con eficiencia, teniendo en cuenta que el ser humano tiene ante si situaciones que permanentemente exigen ser comprendidas para, en correspondencia, asumir determinadas pautas de actuación. Constituye el punto de partida básico para modificar oportunamente el conocimiento, de ahí su importancia principal en el contexto de enseñanza-aprendizaje. (Domínguez, I., 2010, p. 41)

González et al. (2016) considera que el cociente intelectual, la fluidez lectora y el vocabulario, así como las prácticas de lectura de los estudiantes tienen un impacto en la comprensión de textos. (2016, p.13)

Pérez-Rosas, (2017) expresa que: La comprensión lectora consiste en entender las ideas expresadas por el autor, así como extraer las más importantes. El rendimiento escolar depende de la capacidad lectora, porque es la aptitud más necesaria para aprender. (2017, p. 12)

Ramírez (2017) destaca que, la comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee y por ello forma parte de las habilidades comunicativas básicas, indispensables para convivir en sociedad, pues en todos los ámbitos de la vida se utiliza por lo menos una de ellas (2017, p. 6)

Heller (2020) señala que la lectura independiente es efectiva para desarrollar la comprensión lectora (2020, p. 25)

Las autoras de la investigación se adscriben a la definición aportada por Domínguez, I. (2010), puesto que la comprensión del texto es un proceso de conocimiento, en el que se integran los saberes y las distintas operaciones cognitivas, además se realiza un proceso de análisis detallado y exhaustivo en el cual se aplican diversas estrategias, necesarias para el desarrollo comunicativo del ser humano, lo cual le permitirá analizar, interpretar, criticar y valorar su realidad y mejorarla.

La comprensión lectora ha sido abordado en el área internacional por autores como: Comenio, J. A. (1983), Dubois, M. (1986), Cassany (2001) Solé, (2001), Aliaga, N. (2010), Zayas, F. (2012), Canet, L.et. al (2013), González, Arango, Blasco y Quintana (2016), Ramírez (2017), Calvo (2018), García, Arévalo, Hernández (2018), Parra, E (2018), Pulido (2019) , Heller (2020) , Sotomayor, C. (2021)

A partir del currículo de las educaciones y sistema nacional cubanos, se encuentran investigadores como: Álvarez, C.M. (1997, 1999), Labarrere, G. (1988), García, J.A. (1999), Rico, P. (1996, 2003,2008), Castellanos, D. (2001,2002, 2003), Roméu, A. (2001, 2005, 2013), Arias, G. et al. (2002), Grass, E. (2003), Gayoso, N. (2003), Añorga, J. (2004), Addine, F. (2004, 2008,2013), Silvestre, M. y Zilberstein (2004), Montaño, J.R. (2004,2007, 2008), Báez, M. (2006), Ginoris, O. (2006,2007), Domínguez, I. (2007), Montaño, J.R. y Abello, A. M. (2010), Fragoso, J.E. (2013), Olazábal, S.E. (2015, 2016, 2018), Torres, N. (2018).

La preparación que alcance el maestro por las diferentes vías, resulta decisivo en la atención a las particularidades del desarrollo de los educandos, sobre todo para poder definir las ayudas que se pueden insertar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, en el plano internacional, autores como: Stenhouse (1985), Benejam (1986), Pérez (1987), Tedesco (1993), Gimeno y Pérez (1995),

Escudero (1998), Marqués (2000), Imbernon (2005), Gómez (2012) y Portal, Fragoso y Ramos (2016); exponen diferentes criterios sobre la preparación de los maestros y expresan la necesidad de adoptar una perspectiva en los procesos de desarrollo profesional de los profesores , enfocada al cambio para la mejora de la educación.

En Cuba autores como: Añorga (1995, 2004), Valcarcel (1998), Valiente (2001, 2005), Recarey (2001, 2004, 2005), Santamaría (2007), Addine (2010), Farfán (2014), Caballero (2014, 2015), Martínez (2017) y Font (2018) reconocen la preparación del maestro como una condición esencial para poder afrontar los cambios que las ciencias imponen a los sistemas de enseñanza e insisten en la existencia de espacios de reflexión para atender al desarrollo profesional mediante una coherencia en su profesionalidad.

DESARROLLO

En la actualidad, el Ministerio de Educación ha concebido la preparación del maestro como un elemento indispensable para el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en el marco de la profesión, siempre en respuesta a las necesidades de los miembros de una sociedad dinámica y cambiante que se hace eco de su tiempo y de su historia. La concepción vigente para la preparación del maestro en nuestro país tiene como objetivo “la formación permanente y la actualización sistemática de los maestros, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas así como el enriquecimiento de su acervo cultural” (MES, 2004, p. 3)

Además, “debe responder a las transformaciones que se requieren en la conducta, los conocimientos generales y específicos, las habilidades básicas y especializadas, hábitos, actitudes, valores, las responsabilidades, funciones laborales y cualidades profesionales de maestros y profesores”. (Santamaría, D., 2007, p.11)

Villalta (2009) considera la preparación del maestro como un: “conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los docentes la adquisición

y el perfeccionamiento continúo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales" (2009, p .23)

En torno a la preparación del maestro, López Machín (2014) señala: "Es muy evidente que la preparación del maestro es decisiva para enfrentar cada vez más los complejos desafíos que entraña educar. Se impone la necesidad de denominar variados métodos y procedimientos para enseñar cómo lo demanda nuestros alumnos" (2014, p 137)

Ferrer, M. & Díaz, M., (2014), afirman "El maestro al que se aspira debe lograr una elevada preparación, que le permita alcanzar el éxito, en la actividad que realiza…" (2014, p. 159)

La importancia de la preparación del maestro, para el perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación, es apreciada en el siguiente planteamiento: "Estamos conscientes de que la piedra angular de todo esfuerzo encaminado a elevar la calidad de la educación es la preparación y superación del maestro, quien con su inteligencia, sensibilidad, humanismo y compromiso dirige los procesos de instrucción y educación" (Velázquez Cobiella, E. E., 2015, p. 1)

Las autoras de la investigación reafirman el planteamiento expresado por Velázquez Cobiella y enfatiza en la importancia de la preparación del maestro, a partir de su diagnóstico, para provocar el cambio en el desempeño de su labor y a su vez contribuir a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia con los procesos de instrucción y educación.

González et al. (2016) la definen como "proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo del profesional, que le permita dominar los principios, las leyes, los requerimientos y funciones de su profesión, a través de diferentes vías" (2016, p.12)

En Cuba se han sistematizado tres vías fundamentales para la preparación del maestro como parte de su formación permanente: la educación de posgrado, la actividad científica educacional y el trabajo metodológico, en este trabajo se

selecciona el trabajo metodológico; a partir de los fundamentos teóricos que la sustentan.

Este término se describe como, un trabajo creador, que exige el perfeccionamiento de dirigentes y técnicos para que puedan con su acción directa elevar el nivel de preparación del maestro (…) lo constituyen todas las actividades intelectuales, teóricas, prácticas, que tienen como objetivo la elevación de la eficiencia de la enseñanza y la educación lo que significa lograr la elevación del nivel político-ideológico, científico–teórico y pedagógico-metodológico del maestro.(Ministerio de Educación, 1980, p. 74)

El trabajo metodológico: Abarca la formación integral del maestro como ser humano, como ciudadano comprometido con el futuro del país y como profesional, lo cual exige enseñarlo a enseñar, enseñarlo a educar y educarlo, para que pueda asumir con éxito y a lo largo de toda su vida, su misión educativa.(Gómez,L.I.,2007, p.25)

Por otra parte el “Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministro de Educación”, de la Resolución Ministerial No. 200/14, expresa en su primer artículo que:

> El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta por los cuadros de dirección, funcionarios y los docentes en los diferentes niveles y tipos de Educación para elevar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científico metodológica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo. Se caracteriza por su naturaleza didáctica, diferenciada, colectiva, individual y preventiva, con un enfoque ideopolítico, en correspondencia de los objetivos del sistema educativo cubano. (2014, p. 1)

En consecuencia con las posiciones teóricas objeto de análisis, se asume en esta investigación lo planteado en la Resolución Ministerial No. 200/14, al caracterizar la preparación del maestro como un proceso permanente, estructurado por diversas actividades que le permite dirigir el proceso de

enseñanza-aprendizaje a partir de la determinación de las características del grupo y respondiendo a las exigencias actuales.

Los niveles organizativos del trabajo metodológico son:

- En la preparación individual: autopreparación que realiza el docente del contenido y la didáctica.
- En la preparación colectiva: el claustro, colectivo de ciclo, colectivo territorial y colectivo de Grupo.

Según la R/M 200/14 existen diferentes formas de trabajo docente-metodológico, las que permiten cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores, las formas de trabajo docente-metodológico se interrelacionan entre si y constituyen un sistema. Su selección está en dependencia con los objetivos a lograr, el diagnóstico de la institución, las necesidades del personal docente, las características y particularidades de cada educación e instituciones educativas; se realizan en los diferentes niveles de educación. Entre ellas: reunión metodológica, clase metodológica, clase abierta, taller metodológico, clase de comprobación, visita de ayuda metodológica, preparación de asignatura, asesoría pedagógica tutoral, control a clases o actividades del proceso educativo y despacho metodológico. (2014, p.12)

-Reunión Metodológica: es la forma de trabajo docente-metodológica dedicado al análisis, el debate y adopción de decisiones acerca de temas vinculados al proceso pedagógico para su mejor desarrollo. Se produce una comunicación directa y se promueve el debate para encontrar soluciones colectivas y consensuar el problema. Parte de la presentación de un informe, problema o propuesta, partiendo esencialmente de los resultados de las clases controladas y del registro de visitas de ayuda metodológica realizadas de donde se derivan acuerdos que pueden constituir líneas para otra forma de trabajo metodológico, que lleve implícito la demostración de lo realizado en la reunión.

-Clase Metodológica: es la forma de trabajo docente-metodológico que mediante la explicación, la demostración, la argumentación y el análisis, orienta al personal sobre aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para

la ejecución del proceso pedagógico. Puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responde a los objetivos metodológicos previstos.

La clase metodológica no se realiza sobre un contenido tomado festinadamente o al azar, sino que esta niega a tener un verdadero valor metodológico cuando para su realización se seleccionan aquellas unidades del programa cuyo desarrollo es complejo y requiere de mayor cuidado o rigor en su preparación, o bien puede ofrecer dificultades a los alumnos para la adquisición de conocimientos y desarrollo de hábitos y habilidades.

-Clase Abierta: es la forma de trabajo metodológico de observación de una clase con maestros de un ciclo o grado, en un turno de clases del horario docente que por su flexibilidad se puede ajustar para que coincidan varios maestros sin actividad frentes a sus grupos, las estructuras de dirección y funcionarios. Está orientado a generalizar las experiencias más significativas y a comprobar cómo se cumple lo orientado en el trabajo metodológico. En el análisis y discusión de la misma el jefe de ciclo centra el debate en los logros y deficiencias de manera que al final se puedan establecer las principales precisiones y generalizaciones.

-Clase demostrativa: Se debe poner de manifiesto a los maestros cómo se aplican las líneas que emanan de la clase metodológica en un contenido determinado que se imparte en un grupo de clase. Del sistema de clase analizada en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla de forma demostrativa frente al colectivo de maestro, donde se pondrá en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra con un grupo de educandos cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas elaboradas.

-Clase de comprobación: Se realiza a cualquier docente, en especial los que se inician en un área de desarrollo, asignatura, especialidad, año de vida, grado y ciclo o a los de poca experiencia en la dirección del proceso educativo, en particular los docentes en formación. Se orienta a la preparación de los docentes para su desempeño con su grupo de educandos y en el desarrollo del contenido que imparte sin que se le otorgue una calificación evaluativa. Constituye una

clase encaminada a identificar los aspectos mejor logrados y los que requieren de una mayor atención, los cuales quedan registrados y sirven de base para el seguimiento y evolución del docente, quien tendrá una atención especial y diferenciada.

A cada docente se les pueden observar tantas clases como sea necesario, a partir de la realidad de su diagnóstico y desempeño docente.

- Preparación para la Asignatura: es el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización de la actividad docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del ciclo y los objetivos del grado. Además se tomarán en cuenta la guía de observación a clases el modelo de escuela y las adecuaciones que se hacen a partir del diagnóstico del grupo.

-Control a Clases: tiene como propósito valorar el cumplimiento de los objetivos metodológicos que se han trazado, el desempeño del maestro, la calidad de la clase que se imparte. Para esta actividad se utilizan los indicadores establecidos en este reglamento para la observación a clases y los criterios de calidad, que constituyen herramientas para el trabajo metodológico a desarrollar con los docentes, derivado de lo cual se destacan los logros y dificultades, y se otorga una calificación, lo que lo diferencia de la ayuda metodológica.

-Despacho metodológico: Se realiza la estructura con sus subordinados en todos los niveles, de manera individual o colectiva para realizar análisis de resultados, puntualizaciones, control a orientaciones, revisión de documentos, entre otras, que se necesitan realizar de forma operativa

- Visitas de Ayuda Metodológica: es la actividad que se realiza a cualquier maestro, en especial los que se inician en el ciclo, grado o asignatura y en particular los maestros en formación. Se orienta a la preparación de los maestros para su desempeño. Puede efectuarse a partir de la observación de actividades. En esta actividad lo más importante es el análisis de los resultados de los aspectos mejor logrados y los que requieren de una mayor atención.

-Taller metodológico: Es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes, funcionarios y cuadros y en el cual de manera cooperada, se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos, los métodos y se arriban a conclusiones generalizadas.

La finalidad de un taller es que los participantes, de acuerdo con sus necesidades logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Para alcanzar esto se requiere que un grupo de personas se responsabilicen de organizar, conducir y moderar la sesiones de preparación, de tal manera que ayude y oriente al grupo de participantes a conseguir los objetivos del aprendizaje.

La preparación que alcance el maestro por las diferentes vías, resulta decisivo en la atención a las particularidades del desarrollo de los educandos, sobre todo para poder definir las ayudas que se pueden insertar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, dimensionando la participación y el trabajo colaborativo.

Además la Enseñanza Primaria y Especial en los momentos actuales está sujeta a cambios y transformaciones y existen mayores exigencias en cuanto a los objetivos que debe vencer cada educando en las diferentes asignaturas que se orientan en los planes de estudio. Por tal razón debe reforzarse el trabajo metodológico en cada centro educacional, el cual constituye un eslabón principal, con el propósito de crear influencias que contribuyan al desarrollo de un trabajo preventivo que se convierte en garantía de un proceso pedagógico exitoso.

La lectura y el proceso de comprensión lectora

En el siglo XX surgen en diferentes partes del mundo académicos, teóricos, psicólogos, lingüistas y filósofos que se abordaron la comprensión como tópico importante, en tal sentido García Alzola, E., (1975) manifiesta que comprender un texto significa: entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar, (decodificar), es decir, destejer significados y reconstruirlos, a partir de lo

aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura individual, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencias de las que dispone.(1975, p.42)

La comprensión textual, afirma Parra, M., (1992) “es lo que nos lleva a captar correctamente el contenido de un texto y almacenarlo en la memoria semántica, para poder reconstruirlo”. (1992, p. 88)

Alonso, A., (1995) expresa: “(…) la comprensión del texto es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por este y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector”. (1995, p. 45)

Romeu Escobar, A., (1999) expresa: “comprender significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar; que como proceso intelectual, la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos imágenes, colores y movimientos”. (1999, p. 14)

Según, Arias Leyva, G., (2007) en el proceso de comprensión el lector capta la información literal y explícita que el texto ofrece, percibe los significados, hace inferencias e integra y enriquece toda la información sobre la base de su experiencia y su cultura para que finalmente esta influya en el propio proceso de crecimiento y perfeccionamiento humano. (2007, p. 27) Este concepto sintetiza la interacción entre el lector y el texto.

Cassany, D., (2001) citado en Hortua (2018) entiende la comprensión lectora como algo global, conformado por elementos más concretos y específicos, llamados micro habilidades tales como percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, ideas principales, leer entre líneas inferencia, estructura y forma del texto y autoevaluación (2018, p. 28)

Alliende y Condemarín (1986), citado en Pulido (2020), indican que los procesos de comprensión lectora se clasifican en cinco grandes escalas: comprensión literal, organización de la información, análisis inferencial, lectura de juicio crítico y apreciación personal hacia la lectura. (2020, p. 23)

La comprensión lectora es un proceso complejo, constante, interactivo, global y local, porque no solo consiste en adquirir nueva información, producto de las

ideas extraídas del texto con la aplicación de micro habilidades, sino que, principalmente se asocia al desarrollo de las macro habilidades, lo que permitirá al estudiante interactuar con el texto, de acuerdo a sus necesidades y su realidad, logrando así, un aprendizaje significativo.

En este sentido comprender constituye el punto de partida básico para modificar oportunamente el conocimiento, de ahí su importancia principal en el contexto de enseñanza-aprendizaje, como un objetivo esencial de la comunicación: el intercambio de significados.

Para lograr la comprensión se necesita de determinados elementos:

- La capacidad cognitiva del lector.
- La competencia lingüística.

La capacidad cognitiva del lector le permite penetrar el texto y para ello necesita poseer los conocimientos o conceptos necesarios y suficientes que pueden ser de diferentes tipos: su conocimiento general del mundo o universo del saber, del tema o tópico de que trate lo lee y la información acerca del estado de su propia base de conocimientos.

Leer es un proceso de construcción cognitiva en el cual intervienen lo afectivo y las relaciones sociales. Mediante este proceso el lector busca el sentido del texto y para construirlo tiene en cuenta indicadores, como son: el contexto, el tipo de texto, las marcas gramaticales y los elementos paratextuales.

Como proceso intelectual, la comprensión supone captar los significados que otros han trasmitido mediante sonidos, palabras, imágenes, colores y movimientos.

Con la lectura se logra formar lectores competentes y para ello es necesario el logro de la corrección, la fluidez, la comprensión y la expresividad.

Para lograr la comprensión del texto el maestro debe hallar las estrategias necesarias, no solo para que los educandos comprendan un texto específico, sino también, para garantizar que se apropien de estas estrategias y las incorporen a su actividad cotidiana. El proceso de comprensión de la lectura, que

es interno e inconsciente, es necesario enseñarlo. Para ello se divide en tres subprocesos o momentos para la comprensión de la lectura:

- Antes de leer
- Al leer
- Después de leer

Antes de leer: Se deben determinar objetivos o propósitos de la lectura (¿Para qué voy a leer?)

En segundo lugar explicar y ampliar los conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto (¿Qué sé de este texto?)

En tercer lugar realizar predicciones: sobre el final de una historia, la lógica de una explicación. El lector, mediante la estrategia de muestreo, selecciona del texto palabras, imágenes e ideas que funcionan como índices para predecirlo (¿De qué trata el texto?) (¿Qué me dice su estructura?)

Al leer: se deben propiciar distintos tipos de participación y diferentes estrategias de lectura:

Audición de lecturas, lectura guiada, lectura compartida, lectura comentada, lectura independiente, lectura en episodios

Estrategias de lectura:

- Anticipación: el lector mientras lee va haciendo anticipaciones que pueden ser léxico- semánticas, significado relacionado con el tema; o sintácticas, palabra o categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo).
- Confirmación y autocorrección: son las que el lector pone en práctica para confirmar o rechazar sus propias predicciones y anticipaciones.
- Monitoreo: consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer, para la creación de significados.

Después de leer:

1. Comprensión global o tema del texto (¿De qué trata la lectura?)
2. Comprensión específica de fragmentos (¿Qué significa la expresión…?)
3. Comprensión literal (¿Cómo se llaman los personajes?)

4. Elaboración de inferencias (¿Qué tú crees?)(¿Por qué?)

5. Reconstrucción del contenido sobre la base de la estructura y el lenguaje del texto (¿Qué fue lo último que sucedió en el relato?)

6. Formulaciones de opiniones sobre lo leído (¿Qué piensas tú?)

7. Expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido (¿Te ha pasado algo semejante?) (¿Qué sentiste al leer el texto?)

8. Relación o aplicación de las ideas leídas a la vida propia (¿Qué te enseñó esta lectura?) (¿Qué habrías hecho tú en la misma situación?)

9. Resumir el contenido. Comprende cuatro pasos:

- Lectura
- Selección
- Redacción
- Comparación

10. Contrastar con otros referentes intertextuales. La intertextualidad es un efecto de la lectura. Es la competencia cultural y el caudal de lecturas previas, el conocimiento del mundo, lo que permite a un lector leer intertextualmente. Se puede establecer la red intertextual por género, temas, personajes, ambiente, es variada e infinita, y enriquece la lectura y favorece la comprensión de textos.

11. Argumentar (¿En cuántas partes lógicas pudieras dividir el texto?)

Para una cabal comprensión ha de tenerse claro que un texto tiene varios significados, y según Roméu, A., (1999), citado en Mañalich, R., (2002), todo texto es portador al menos de tres significados:

- Significado Literal o Explícito: es lo que se expresa de manera directa en el texto.
- Significado Intencional o Implícito: no se dice literalmente, pero se descubre entre líneas, subyace en el texto. Una vez encontrado, se hace también explícito.
- Significado Complementario o Cultural: se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general, experiencia del autor reflejada en lo que el texto significa (tratamiento del tema, vocabulario, etcétera)

La apropiación por los educandos de estos tres significados, es punto de partida para lograr una lectura inteligente, que permite alcanzar el primer nivel de la lectura comprensiva, la traducción o reconstrucción del significado que el texto expresa.

El proceso de comprensión de la lectura transcurre durante niveles, en este sentido Cassany, D., (2012) citado en Márquez y Valenzuela (2018) indica que:

> "los niveles de comprensión lectora son habilidades dependientes una de otra. No presentan una secuencia unidireccional, sino son estados de interacción que se van alcanzando a través de diferentes estrategias y de manera simultánea. El grado que se vaya alcanzando en estos niveles determinará el dominio de la lectura que se logre. Se clasifican en tres dimensiones: el nivel literal, inferencial y crítico". (2018, p. 12)

Vallés (2005) citado en Calvo (2018) plantea que existen distintas escalas para clasificar los niveles de comprensión de una lectura: competencia decodificadora, nivel de saberes previos, capacidad cognoscitiva, competencia lingüística (inferencias, uso de palabras clave), dominio de estrategias, grado de interés, condiciones psicológicas y físicas, grado de dificultad del texto. (2018, p. 31)

Gamboa (2017), indica que se pueden distinguir diferentes niveles en la comprensión lectora, que parten desde un nivel superficial a otro más especializado. Consiste en formular un conjunto de indicadores con el fin de evaluar la comprensión del texto. Verificar si discrimina, organiza información, formula inferencias, establece relaciones, como causa-efecto, todo parte, y otras habilidades. (2017, p. 27)

Roméu Escobar, A., (2013) en tal sentido ha considerado tres niveles de comprensión:

1. La comprensión inteligente: en este nivel tiene lugar la captación de los significados explícitos, implícitos y complementarios. Se comprende el significado de las palabras, se realizan inferencias al atribuirle significados al texto a partir de su universo del saber, descubre las relaciones del texto con otros

textos (intertextualidad) y le atribuye un significado, además de la determinación del tema; el reconocimiento de los personajes, del ambiente, la determinación del argumento, de la estructura interna y externa del texto; el reconocimiento de la tipología textual, así como la identificación de los sentimientos, valores y actitudes que el texto comunica.

2. La comprensión crítica: no deja de ser una lectura inteligente, pero tiene lugar en un nivel más profundo. En esta etapa, el que lee se distancia del texto, para poder opinar sobre él, enjuiciarlo, criticarlo, valorarlo; el lector está en condiciones de tomar partido a favor o en contra y de comentar sus aciertos y desaciertos.

3. La comprensión creadora: supone un nivel profundo de comprensión del texto, que se alcanza cuando el lector aplica lo comprendido, ejemplifica o extrapola. El lector utiliza creadoramente los nuevos significados adquiridos y producidos por él. Aquí la creatividad no debe entenderse en un sentido restringido, referida sólo a la creatividad artística, sino como capacidad para actuar independientemente, relacionar el texto con otros contextos y hacerlo intertextual. (2013, p. 130-131)

El ejercicio de comprensión entraña una preparación adecuada, la elaboración de un sistema de preguntas que recorra todo el texto con un orden lógico y combinar aquellas que se dirigen a los niveles de comprensión de la lectura con otros aprovechar las unidades lingüísticas de los diferentes niveles de la lengua para apoyar el acto de comprensión textual.

Para que se produzca la comprensión del texto, en sus tres niveles correspondientes, es necesario tener en cuenta un procedimiento que ayude al educando a transitar de forma correcta por ellos. Para esto se utilizarán sugerencias presentadas por Roméu Escobar, A., (2013):

1. Percepción del texto (lectura o audición).
2. Reconocimiento de palabras claves.
3. Determinación de los núcleos semánticos o ideas principales.

4. Aplicación de estrategias de comprensión, de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol y de autocorrección.

5. Comprensión del texto atendiendo a los tres niveles de traducción, interpretación y extrapolación.

6. Determinación del tema o asunto.

7. Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, sumario o esquema.

8. Proposición de un título.

Estos niveles no se alcanzan de manera independiente o aislada; sino que los tres, de forma simultánea, actúan entre sí y constituyen un único proceso que es la comprensión lectora.

Las autoras de esta investigación consideran que el trabajo con los niveles para la comprensión de texto, son desde el punto de vista metodológico, de gran importancia, pues a partir de ellos se elaboran las preguntas o actividades que sirven como guía para la comprensión de cualquier tipo de texto en correspondencia con las necesidades de aprendizaje de los educandos con los que se trabaja.

Particularidades de los educandos que presentan discapacidad intelectual leve

El Sistema Educativo Nacional tiene como finalidad eliminar las barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de los educandos que presentan necesidades educativas especiales. Los educandos son diversos con características propias, gustos, necesidades, potencialidades; y en esencia hay que ofrecerle la respuesta educativa que demandan a todos para alcanzar el éxito.

Estudios realizados sobre el término retraso mental, han sido sistematizados por diversos autores extranjeros y cubanos. Destacándose dentro de estos últimos: (Torres, M., (2005), Domínguez, E., (2008), Abreu, E., (2010), Gayle, (2011), Bell (2012), López, L.R., (2012), Guerra, S., (2014), Leyva, M., (2016).

El retraso mental ha tenido diversas denominaciones a lo largo de la historia, se han propuesto, revisado y analizado numerosas.

Al respecto Torres, M., (2005), ha expuesto:

> La discapacidad intelectual es una característica especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los períodos pre-peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional. (2005, p. 23)

Guerra, S., (2014), refiere otra opinión acerca del tema cuando expresa sus ideas acerca de:

> La variabilidad y el grado de compromiso funcional, las cuales dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo y la actuación oportuna de las estrategias de estimulación y de las acciones educativas. (2014, p. 35)

Leyva, M., (2016) expresa:

> Es la condición relativamente estable del desarrollo que presenta una insuficiencia general en la formación y evolución de las funciones psíquicas superiores, que se manifiesta de manera significativa y peculiar en la actividad intelectual, en general, y en la adquisición de los aprendizajes conceptuales prácticos y sociales, en particular; lo que genera limitaciones en la actividad personal y/o restricciones en la participación social reveladas en el modo de actuación social. Se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el funcionamiento debido a las interacciones biopsicosociales y al influjo contextual sobre ellas; es susceptible de ser compensada por acciones educativas oportunas basadas en la provisión de diversos apoyos generalmente mantenidos. (2016, p. 32)

Las autoras de la investigación se acogen al concepto de discapacidad intelectual por considerarlo más actual y acorde a los términos actuales sobre este tema y las tendencias a la inclusión, pues la misma trata de no segregar y es menos agresivo.

Los educandos con discapacidad intelectual, presentan ciertas necesidades que los distinguen del resto de los demás educandos, pero suelen desarrollar áreas fuertes o potencialidades, aspecto que resulta de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el desarrollo de su personalidad. Pueden transformarse de manera extraordinaria en su desarrollo cognitivo, afectivo y personal en general a lo largo de su ciclo de vida, en ello la escuela y en particular el maestro juegan un papel determinante unido a los factores familiares y comunitarios.

Sus sentimientos y emociones intelectuales están pobremente desarrollados. Son poco perseverantes en el aprendizaje y presentan dificultades en el desarrollo de la autovaloración. Manifiestan dificultades en la percepción, es lenta, perciben con exactitud en cada momento dado, debilidad en los procesos de excitación e inhibición, alteraciones en la esfera emocional volitiva, la autovaloración se forma lentamente.

En estos educandos predomina la atención involuntaria, pero gradualmente aprenden a dirigir y mantener de forma más o menos estable la atención en lo necesario y no en lo atrayente. No conservan la memoria inmediata el tiempo suficiente para permitir las modificaciones que implica la memoria a largo plazo. También se evidencia déficit de memoria, sobre todo en la memoria verbal y en el aprendizaje.

Generalmente retienen mejor en la memoria los conocimientos que se acompañan de datos visuales. Como consecuencia de las sensopercepciones imprecisas, incompletas y las grandes dificultades en la fijación, conservación y reproducción, las imágenes que reconstruyen caracterizan de forma aproximada el objeto real, pues son muy pobres en detalles.

En lo referido a la imaginación, es pobre, no son creativos ni reconstructivos, existe un predominio de la imaginación pasiva sobre la activa. El pensamiento es limitado, la capacidad de análisis y síntesis se ve afectada puesto que no son capaces de comprender los vínculos esenciales entre los objetos y fenómenos, la capacidad para las abstracciones y generalizaciones se dificulta.

Teniendo en cuenta todo lo relacionado con la discapacidad intelectual, nos hace reflexionar acerca de la preparación del maestro para el trabajo con estos educandos, puesto que es imprescindible ganar en preparación y participación en el trabajo con las diferencias individuales de los mismos, los cuales manifiestan una discapacidad intelectual, en las dimensiones de su aprendizaje, lenguaje, forma de relacionarse, atención, comprensión y retención, lo que se traduce en necesidades educativas especiales que requieren satisfactores adecuados al nivel de esas necesidades.

Discusión de ideas

Para el desarrollo del trabajo se emplearon métodos propios de la investigación educativa. Se emplearon por niveles, del nivel teórico analítico-sintético, inductivo- deductivo, histórico y lógico y la modelación. Del nivel empírico se emplean la observación, la entrevista, el análisis de documentos.

La práctica educativa ha demostrado que a pesar de los recursos y esfuerzos empleados en la preparación del maestro, aún existen insuficiencias que deben ser centro de atención desde la ciencia, y han provocado deficiencias para el logro de la comprensión lectora. Se ha podido constatar que:

- Ha pesar del avance de la tecnología y de la existencia de diversos medios, los maestros presentan una insuficiente preparación docente metodológica para lograr la comprensión lectora en sus educandos.
- Los maestros presentan dificultades para operar correctamente con el diagnóstico de acuerdo a las necesidades educativas de los mismos.
-Sus clases resultan poco originales y no ayuda a que los educandos desarrollen el pensamiento, la imaginación, la creación de ideas novedosas, entre otras.

-La mayor parte de las clases se hacen mecánicamente, tanto a la hora de planificarla como de impartirla.

-Presentan dificultades para dirigir los tres subprocesos para el logro de la comprensión de la lectura por sus educandos (pre lectura, lectura y poslectura).

- Presentan dificultad en la elaboración de actividades de aprendizaje de forma creativa, para que sus educandos logren la comprensión lectora.

Se hace necesario que el maestro tenga dominio del conocimiento sobre dicho contenido y del diagnóstico de sus educandos con discapacidad intelectual, que trabaje con las diferencias individuales de los mismos y aplique los niveles de ayuda pertinentes, así como tener una preparación docente metodológica que contribuya al logro de la comprensión lectora.

Es por tanto que en el trabajo se relaciona una propuesta de talleres metodológicos dirigidos a la preparación de los maestros para el proceso de la comprensión lectora en educandos con discapacidad intelectual.

Mediante la sistematización realizada así como los fundamentos teóricos y metodológicos se definen a los talleres según lo planteado por Añorga (2004) “seminario metodológico que permiten a los maestros vivenciar a través de técnicas participativas la forma y el modo de utilizar métodos y procedimientos para el desarrollo de los mismos”. (2004, p. 23)

La propuesta ofrece preparación a los maestros sobre temas relacionados con la comprensión lectora, donde se defiende el postulado de la zona de desarrollo próximo, que se evidencia en las transformaciones logradas en la práctica educativa, en el cambio de concepción de los maestros, donde se revelan la aplicación de lo aprendido en los temas y actividades prácticas realizadas.

Taller metodológico 1

Tema: Momentos para lograr la comprensión lectora.

Objetivo: Preparar a los docentes en la metodología para lograr la comprensión lectora.

Desarrollo

Iniciar la actividad planteando que el proceso de comprensión de la lectura, que es interno e inconsciente, es necesario enseñarlo y se divide en tres subprocesos o momentos.

Visualizar clase metodológica de Lengua Española donde se hace referencia a estos momentos y propiciar su debate.

Orientar que elaboren cuadro sinóptico con las estrategias que se deben seguir al leer y expliquen en qué consiste cada una. Luego se les pide que expliquen los tipos de comprensión que se logra al leer:

-Comprensión global -Comprensión literal (Explícita, inferencial, complementaria) -Comprensión crítica. -Comprensión creadora o extrapolación

Realizar una actividad por equipo donde planificarán tareas docentes que deben dirigir antes de leer, al leer y después de leer a partir de la Lectura Un niño equivocado.

Equipo 1 Antes de leer.

Equipo 2 Al leer.

Equipo 3 Después de leer.

Revisión oral de la actividad realizada propiciando el análisis y la reflexión entre todos los miembros del colectivo.

Conclusiones: Se expresarán las ideas fundamentales trabajadas en la actividad

Estudio independiente Orientar que se preparen por cuaderno Para ti maestro en los niveles de comprensión lectora.

Taller metodológico 2

Tema: Niveles de comprensión lectora.

Objetivo: Preparar a los docentes en el conocimiento de los elementos del conocimiento que comprende cada nivel de comprensión lectora.

Desarrollo

Iniciar la actividad planteando que el proceso de lectura debe asegura que el lector comprenda el texto y que pueda construir ideas sobre su contenido, lo cual se produce mediante una lectura individual durante la cual se avanza, se detiene, se retrocede, se relacionan informaciones nuevas con conocimientos previos, se

formulan preguntas y se determinan lo esencial y lo secundario. ¿Cuándo podemos considerar que un educado ha comprendido un texto leído? Escuchar los criterios de los docentes y alegar que es cuando estos son capaces de responder a preguntas de los tres niveles de desempeño.

Elaborar un cuadro resume con cada uno de los niveles de comprensión en el pizarrón donde se destaquen los elementos del conocimiento que comprende cada uno.

Luego orientar la actividad práctica donde elaborarán preguntas de los tres niveles `para textos seleccionados

CONCLUSIONES

Destacar las ideas fundamentales trabajadas en el taller.

Estudio Independiente Escoger una lectura y dividirla en partes lógicas seleccionando sus ideas esenciales

Taller metodológico 3

Tema: División de textos en partes lógicas y determinación de ideas esenciales

Objetivo: Preparar a los docentes en la división de textos en partes lógicas y la determinación de ideas esenciales.

Desarrollo

Repartir tarjetas con diferentes conceptos de texto para analizarlos y para que ellos lleguen a su propio concepto. Explicar que todo texto se conforma a partir de ideas esenciales que el autor desea expresar. Se les explica además que los textos tienen ideas secundarias y esto es necesario conocerlo es por tal razón que a continuación se realizará una actividad práctica donde a partir de párrafos dados determinarán las ideas esenciales. Revisión de la actividad práctica.

Conclusión de la actividad y valorarla.

CONCLUSIONES

- La preparación que alcance el maestro por las diferentes vías, resulta decisivo en la atención a las particularidades del desarrollo de los educandos con discapacidad intelectual, sobre todo para poder definir las

ayudas que se pueden insertar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, dimensionando la participación y el trabajo colaborativo.

- El trabajo metodológico es esencial en cada centro educacional, el cual constituye un eslabón principal, con el propósito de crear influencias que contribuyan al desarrollo de un trabajo preventivo que se convierte en garantía de un proceso pedagógico exitoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añorga, J. (2004). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. La Habana. (Soporte electrónico).

Calvo, C. (2018): Comprensión Lectora y Rutinas del Pensamiento. UNIV. VALLADOLID- ESPAÑA. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30940/TFMB.130.pdf?sequence=1&isAllowed

Cassany y Díaz (Recuperado en 2017). Tesis de Hortua (2018): La Comprensión Lectora un camino al éxito. Universidad Santo Tomás. Villavicencio, Colombia.

Domínguez, I. (2010) Comunicación y texto. La Habana. Pueblo y Educación.

Ferrer, M y Díaz, M (2014). La formación inicial del maestro. Su singularidad en la atención a la diversidad. En Colectivo de autores: Enfoques y Prácticas. Plataforma Inclusiva para atender la diversidad en la escuela. La Habana. CELAEE.

Gamboa (2017). Desarrollo de la Comprensión Lectora utilizando Estrategias de Solé en los Niños y Niñas del Segundo Grado “A” de la Institución Educativa N° 1249 Vitarte UGEL N°06. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3717/Desarrollo_Gamboa

Gómez, L. I. (2007). La educación en Cuba y la atención a los niños con necesidades Educativas Especiales. II Congreso Iberoamericano de Educación Especial. (Conferencia especial)

González, Arango, Blasco y Quintana (2016). Artículo científico: Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos. Universidad de Costa Rica. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/CR_d838e505827e6eb436e23b2c9dc1e 0b0 Goodman

Guerra, S. (2014) Experiencia cubana. Atención a las necesidades educativas especiales: una aspiración de la escuela inclusiva. Copyring: Cátedra Internacional de Investigación CELAEE/AMEE.

Heller, L. (2020). Tesis de maestría: Programa de Lectura Independiente para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada de Lima. PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18006

López, R. (2014). Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas. En Colectivo de autores. Enfoques y Prácticas. Plataforma Inclusiva para atender la diversidad en la escuela (pp.115- 139). La Habana. CELAEE.

Mañalich, R. (1999). Cartas al Maestro. La enseñanza de la Lectura. La Habana Pueblo y Educación.

Márquez y Valenzuela (2018). Artículo de investigación: Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2018000100012

MINED (1980). Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación ARGRAF.

MINED (2014). Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación. Resolución 200/2014. Holguín ARGRAF.

Montaño, R. (2004). La enseñanza de la lectura y la comprensión de texto en la escuela. Tabloide V Seminario Nacional para Educadores. Cuba. La Habana.

Monroy (2018). El contexto sociocultural en las prácticas de lectura inicial. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1301/CBA-Spa-2018El_contexto_sociocultural_en_las_pr%E1cticas_de_lectura_inicial_Trabajo_de_grado.pdf;jsessionid=29C1896C78F6538B53882DEB7E0FC4E0?

Pulido, O. (2020). Tesis de maestría: Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de Quinto de Primaria de una Institución Educativa del Callao. USIL. Lima, Perú. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9781/1/2020_Pulido-Falcon.pdf

Roméu, A. (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo I. La Habana, Pueblo y Educación

Pérez-Rosas, A. (2017). Comprensión de Textos ¿Cómo mejorarlo? Instituto de Desarrollo Intelectual (IDI) Lima – Perú. https://idi.edu.pe/comprension-de-textos-comomejorarlo/

Santamaría, D. L. (2007) La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: Félix Varela.

Velázquez, E. E. (2015). Conferencia inaugural, Pedagogía 2015, La Habana, Cuba.

LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN JOVENES. UN ESTUDIO DESDE EL COMPONENTE AFECTIVO HACIA EL MEDIO AMBIENTE CON TEXTOS POÉTICOS

READING COMPREHENSION IN YOUNG PEOPLE. A STUDY FROM THE AFFECTIVE COMPONENT TOWARDS THE ENVIRONMENT WITH POETIC TEXTS

AUTORES

Lic. Lisandra González González, Profesora Instructor. Centro de Instrucción (MININT) Provincial Protesta de Jarao, Sancti Spíritus

Prof. Lic. Israel Acosta Gómez, Profesor Instructor. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí" (UNISS)

Dr.C. Fidel Cubillas Quintana, Profesor Titular. Universidad José Martí Pérez. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor-Investigador, CECESS

RESUMEN

La ponencia que se presenta es un resultado de una tesis de maestría que a su vez es una tarea del proyecto: "Estudio del desarrollo de los graduados universitarios de la educación superior cubana: valoración actual y perspectivas" auspiciado por la UNISS. Tiene como objetivo: argumentar en torno a la comprensión de la lectura en jovenes que estudian en el Centro de Instrucción Provincial (MININT) Protesta de Jarao. Sancti Spíritus como agente de orden público y dejan ver manifestaciones inadecuadas de comportamiento, además garantiza la atención a la diversidad. Se utilizaron métodos como: análisis documental, histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo. En ella figuran los siguientes resultados: una sistematiación teórica y metodológica acerca de la comprensión de la lectura en jovenes a partir de la comprensión de textos con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Se dejan ver como conclusiones: las consideraciones teóricas sobre la comprensión de textos con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural puesta en práctica que garantiza el logro de una mayor motivación y

participación de los estudiantes en las tareas de aprendizaje, lo que incide favorablemente en la adquisición de conocimientos y proyección profesional incluso dirigir la atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: atención a la diversidad, agente de orden público, comprensión de textos, enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

SUMMARY

The paper that is presented is the result of a master's thesis that in turn is a task of the project: "Study of the development of university graduates of Cuban higher education: current assessment and perspectives" sponsored by UNISS. Its objective is: to argue about reading comprehension in young people who study at the Provincial Instruction Center (MININT) Protest of Jarao. Sancti Spíritus as an agent of public order and show inappropriate manifestations of behavior, it also guarantees attention to diversity. Methods such as: documentary, historical-logical, analytical-synthetic, inductive-deductive analysis were used. It contains the following results: a theoretical and methodological systematization about reading comprehension in young people from the comprehension of texts with a cognitive, communicative and sociocultural approach. They can be seen as conclusions: the theoretical considerations on the comprehension of texts with a cognitive, communicative and sociocultural approach put into practice that guarantees the achievement of greater motivation and participation of the students in the learning tasks, which favorably affects the acquisition of knowledge and professional projection, including directing attention to diversity.

KEYWORDS: attention to diversity, law enforcement officer, text comprehension, cognitive, communicative and sociocultural approach.

INTRODUCCIÓN

La sociedad cubana tiene el privilegio de contar con un pueblo unido, cada vez más culto y una estructura social que constituye una fortaleza, para todo el trabajo que es necesario efectuar con todas las generaciones.

A través de la lectura el joven es capaz de crear, enriquecer su fantasía e imaginación, perfeccionar su lengua materna y desenvolverse en toda su

esfera espiritual siendo esta la más anhelada aspiración de la sociedad, la que se resume en formación de hombres cultos y maduros, hombres que obren y piensen en beneficio de los demás, no importa el lugar ni la posición social. Por lo que se puede afirmar que la lectura es una materia que constituye el instrumento básico para la mejor apreciación del legado cultural de la humanidad. En este sentido, “ello requiere de un proceso de indagación consciente y de autoexplicación en que el lector logre saber qué ha comprendido y alcance la plenitud en la construcción de nuevos conocimientos”. (Parodi, 2011, p. 148).

Con todo lo anterior, las dificultades que tiene el logro de la comprensión de los significados de los textos, en los estudiantes, hoy día, ha cobrado especial interés este aspecto a partir de la nueva concepción del enfoque cognitivo, comunicativo sociocultural y el de la lingüística del texto, porque la comprensión del texto debe significar para el lector una experiencia de aprendizaje y una construcción a partir de sus vivencias, porque es preciso que el sujeto comunique lo que comprende, porque comprender es sentir y a la vez pensar. Asimismo, se debe gestar una lectura del mundo, porque:

> (…) Una lectura inteligente, captadora de elementos sutiles e implicados en la proyección del autor, de la génesis de la obra, capaz de despertar sugerencias e imaginación, de apresar el estudio de caracteres, de percibir las afinidades, de convertirlas en vivencias. (Powell, 1972, p. 51)

En este sentido, la comprensión de textos ha sido centro de análisis y reflexión de diversos pedagogos, Acosta, Sarduy y Fernández-Escanaverino (2018), entre otros, los cuales coinciden en que es vital asumir una posición crítica y reflexiva ante el texto, analizar, enjuiciar y valorar el contenido y la forma del texto, emitir criterios personales de valor, argumentar y reconocer el profundo contenido del texto, reconocer el sentido implícito de argumentos y razones expresadas, identificar las ideas principales de un texto e

interpretar y extrapolar lo que el texto expresa, todo ello, para de manera gradual, establecer relaciones entre un texto y otro o entre diversos textos.

Los autores de esta ponencia pretenden argumentar en torno a la comprensión de la lectura en jovenes que estudian en el Centro de Instrucción (MININT) Provincial Protesta de Jarao Sancti Spíritus como agente de orden público y dejan ver manifestaciones inadecuadas de comportamiento.

DESARROLLO

Referentes teóricos generales

La comprensión de textos con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: se pensaba hace ya algún tiempo, que leer consistía, solamente en decodificar signos y darles sonido, es decir, relacionar letras con sus respectivos fonemas. Se creía además, que si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua, y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente. Esto no está del todo desacertado, pero, la didáctica actual de la lectura y comprensión, exige una actividad lectora productiva, es decir, en donde el niño interprete los contextos, y se sensibilice en la construcción del sentido y significado del texto. Así, los profesores Acosta, Sarduy y Fernández-Escanaverino, (2018) explicitan que la lectura es:

> (…) Un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber. (Acosta, Sarduy y Fernández-Escanaverino, 2018, p. 105)

De esta manera, “la lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto”. (Alonso, 2005, p. 64)

En consecuencia, la comprensión de textos, es la actividad en la cual el sujeto reelabora la significación del texto, al tomar en consideración, las características

del texto, y el universo del saber del lector modelo. Comprender es hallar de manera justa e individual, según capacidades, las emociones contenidas en el texto. Tanto es así, porque:

> (…) El lector relaciona sus saberes previos con la información que el autor presenta en el texto, ya sea de manera explícita o implícita y que, a partir del despliegue de una serie de procesos mentales conexos, busca develar, dando a su vez, una apreciación crítica de éste. (Tala, 2015, p. 17)

Porque sépase que la comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global creadora, viva y sensible que pueda hacer el lector porque al comprender y producir textos se convierte en un agente activo, ya que al desplegar procesos mentales complejos, se llega una reconstrucción del mundo-realidad evocada por el autor-emisor. En este sentido:

> Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga sentido y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias. (Vallés, 2005, p. 49)

De esto se deduce que, el lector debe asumir una actitud activa, lo que quiere decir, que el lector activo consolida, evalúa y se compromete con el texto que lee. También, es capaz de aplicar estrategias, que pueden haber sido enseñadas y consolidada por los maestros. En consecuencia, el lector activo, es un lector modelo, que posee habilidades para:

- La retención de lo leído, al hallar los temas, contenidos y aspectos fundamentales del texto.
- La sistematización y organización de la lectura, al lograr l establecer relaciones temporales o lógicas dentro de un texto, relacionar párrafos, integrar o generalizar ideas centrales del texto.

- La interpretación de lo leído, al extraer ideas principales, derivar o deducir, extraer conclusiones y predecir resultados a partir de ciertas premisas encontradas en el texto.
- La valoración del contenido del texto, porque el lector es capaz de separar los hechos de las opiniones del autor, atribuir el valor del texto y captar su sentido implícito de forma gradual.

En síntesis, la comprensión se asume como construcción de significados, mediante herramientas extra textuales, como la experiencia vital del niño, su información y el conocimiento del mundo, y su sensibilidad.

Es un proceso en el cual el lector se apropia del contenido y le otorga sentido, pudiendo entender el propósito del mismo y las implicancias de lo escrito. Por lo tanto, comprender un texto es mucho más que el acto de leerlo y descifrar el código escrito. En este sentido se explica que:

> (…) La comprensión es un proceso dinámico en el que el lector organiza la información y elabora nuevos significados gracias a su conocimiento y experiencia; leer es por tanto un proceso activo de construcción y transformación en el que intervienen indicadores objetivos y subjetivos, y se relaciona el texto con uno mismo. (Mirás, Solé y Castells, 2013, p. 440)

Desde esta índole, la comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los niños deben desarrollar. Cuando se comprende un texto se es capaz de reflexionar, de inferir, meditar y atribuir, acerca de algo que se ha leído o estudiado. Además, se trabaja el pensamiento crítico y el razonamiento. La pre-lectura, la lectura y la post-lectura son importantes subprocesos lectores, en cualquier lectura. Esta competencia no se demuestra solo en la asignatura de lengua, sino también en las demás asignaturas. Queda de este modo, muy singular, al decir de la doctora Isabel Solé (1993) que:

- Leer un texto y subrayar.
- Leer un texto e identificar las ideas principales.
- Leer un texto y elaborar un resumen.

- Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual.
- Leer un texto y responder preguntas por escrito. (Solé, 1993, p. 4).

Porque al leer y comprender, se hacen visibles prácticas auténticas de elaboración de significados, y porque los buenos hábitos se inculcan trabajando la lectura y el placer por leer desde que los niños son pequeños, para que puedan sentir el placer por la lectura, como experiencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Precisamente, además, porque:

> (…) La lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual. (Álvaro, W. Santiago, G. Myriam, C., Castillo P. y Morales, D. L. 2007, p. 28)

Si los escolares presentan dificultades en la comprensión de un texto se deberán encontrar las herramientas necesarias para que estos puedan potenciar un mejor aprendizaje gracias a una buena comprensión del texto. Será necesario saber por qué los escolares presentan dificultades de lectura y trabajarlo para que pueda mejorar su capacidad lectora, que es enseñarlo a abstraerse, analizar, sintetizar, inferir, predecir, comparar que en grado sumo, que interaccionen sus saberes con los del texto.

Pues el texto constituye la categoría básica de la lingüística, que define el lenguaje como el medio esencial de la cognición y la comunicación, quiere esto decir que el texto es el punto de referencia en el proceso de la comunicación. Todo texto a comprender, exige una actitud comunicativo-funcional ante el texto; la lectura consciente es una actividad comunicativa, en donde el texto enuncia, y el niño lector intenta decodificar. Esto se puede comprobar cuando se dice que:

> (…) La eficacia en la lectura se aprende cuando el lector consigue, con sus conocimientos previos, dar respuesta satisfactoria a las preguntas que le plantea el texto a través del proceso activo y dinámico de la propia lectura (…) la lectura se aprende siempre que

> exista la oportunidad de generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. (Blanco, 2005, p. 4)

Por ello, la actividad comunicativa que despliega una comprensión lectora extensiva, se ve en el proceso de comprensión de textos icónicos y escritos, para desentrañar el mensaje que sus autores fijaron en el lienzo o a través de la palabra, y que el lector comprende cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa; además, cuando el lector es capaz de escribir, de comunicar su interpretación a otros, se puede decir también, que existe eficacia lectora, porque no es un problema de cumplir con la tarea lectora, sino de demostrar competencias (habilidades), ello lo pone de relieve Espinosa Arango (1998) cuando alude a que existen diferentes estrategias lecto-escritoras que ponen en contacto al lector con la significación; por ello, este autor propone estrategias lectoras-escritoras, tales como:

a. Fomentar actitudes positivas frente a la lectura y la escritura.
b. Desarrollar habilidades que permitan al niño obtener el máximo provecho de una gran variedad de textos.
c. Desarrollar la autonomía y el sentido crítico del lector frente a los materiales de lectura.
d. Conseguir que el niño disfrute de la lectura y la lectura en cualquier circunstancia de la vida.
e. Lograr que use la lengua escrita siempre que le sea necesario.

Con esta metodología ponemos al sujeto en posición de llegar a una correcta comprensión icono-verbal, porque los textos son claves que hay que aprender de descodificar, a interpretar, porque la comprensión será el destejer el contexto e integrarlo verbalmente en el universo del saber del lector. Cuando el lector genera sentidos, está atribuyendo significados a la lectura, estará en posesión de hablar del texto, de enriquecerlo totalmente. Además, el texto presenta un gama de vocabulario que propone al lector su interactuar con el lenguaje para aprender, porque para lograr el desarrollo del vocabulario, se empieza por pedir

a los educandos que traten de hallar el significado de la palabra deduciéndolo por el contexto, por ello, entre los procederes didácticos para abordar el texto están:

- La utilización de indicios, pistas u otras maneras que puedan ser de interés.
- El título
- Algunos datos significativos del autor, movimiento artístico al que pertenece.
- Grabados e ilustraciones.
- La contraportada.
- Datos del prólogo.
- Casa editora.
- Trabajos con palabras claves y de difícil comprensión que aparecen en el texto.
- Trabajo con el diccionario de la lengua y el de Sinónimos y Antónimos.
- Desarrollo del lenguaje oral mediante preguntas que relacionen las palabras.
- Realización de preguntas predicativas.

Entre los variados procedimientos que se pueden aprovechar para el desarrollo del vocabulario y de habilidades comunicativas se cuenta:

- El análisis del significado y el sentido de las palabras por el contexto (inferencias)
- Las actividades de formación de familias de palabras y otras. (Procedimientos fundamentales para el enriquecimiento y dominio del vocabulario).
- El empleo de las nuevas palabras en el lenguaje oral y en la redacción de párrafos y composiciones (Importantes para incorporarlas al habla de los educandos.
- El trabajo sistemático con el libro de texto y las obras literarias. (Fuentes de variadas actividades de vocabulario).

- El trabajo con el diccionario. Este debe ser el último recurso, por ser el más lento y exigente en cuanto a habilidades y conocimientos específicos.

En este sentido, el acceso al léxico es el resultado final de la descodificación y reside en identificar los significados de las palabras no solo en el orden denotativo, sino en el oren connotativo, es decir, que aportan a la significación, que implica haberla puesto allí en el texto; esto supone la idea de la posesión por el lector de un diccionario mental (experiencia léxica) al que puede acceder durante la lectura. Por medio de los procesos de análisis se combina el significado de varias palabras en una relación adaptada para formar una proposición; para ello el lector toma en cuenta, que el mejor enfoque posible para la comprensión lectora es el que logra conjugar transversalmente la reflexión sobre el contenido con aquella sobre los recursos del texto que pueden ofrecer mayor resistencia al lector. Por ello la escuela tiene la real misión de educar un lector que comprenda y asimile, pero también un lector que pueda entender su mundo, en la medida que lo cuida y entiende. En este sentido, una comprensión de lectura vivencial exige:

- El acceso al imaginario colectivo.
- La intertextualidad.
- La adquisición de valores sociales que son transmitidos, de forma intencionada.
- Enseñar normas, costumbres y cierta moral.
- La aprehensión de esquemas para organizar y entender el mundo circundante.
- Los cimientos de una educación literaria.
- La construcción de conocimientos sobre la narración literaria y sus esquemas.
- Valorar imágenes sobre la idealización del mundo y su problemática. (Molina, 2002, p. 87)

Así, la comprensión de textos es una habilidad cognitiva. El objetivo de la lectura es la comprensión y esta habilidad está estrechamente relacionada con ver a la lectura como el proceso de transacción entre el lector, y la transacción implica cambio, en la medida en que el lector se identifica con el texto, el lector soluciona su mundo, su experiencia se ve enriquecida, pues el texto y el contexto se connotan como espacios de situación. Además, la comprensión es un hecho interactivo, que implica las siguientes variables cognitivas:

- Esquema básico del texto
- Hechos y secuencias
- Semántica léxica
- Estructura sintáctica
- Cohesión textual
- Inferencias
- Intuición del texto
- Jerarquía del texto
- Modelos mentales
- Flexibilidad mental
- Errores e incongruencia

Si leer está asociado con la comprensión y aprendemos más fácil lo que comprendemos, esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad. Entre los modelos que sustentan una metodología de la comprensión lectora están el:

- Modelo ascendente o bottom up (Gough, 1972)
- Modelo descendente o top down (Smith, 1983)
- El modelo interactivo (Carrel, Devil, 1988)

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones

adecuada en función de los objetivos que se persigan. Enseñar estrategias, supone pensar siempre que lee; sin pensar críticamente, no habrá comprensión. Esto se resume, cuando se dice que:

Por lo tanto, comprender un texto requiere realizar complejos procesos mentales en sucesivos ciclos de procesamiento, que le permiten al lector ir comprendiendo bien las ideas en cada ciclo, conectando información de ciclos sucesivos, elaborando macro-ideas a lo largo del proceso en diferentes niveles (…) Así, en síntesis, se puede afirmar que comprender implica un conjunto de cuatro operaciones mentales que se realizan cíclicamente a lo largo del texto: activar conocimientos previos pertinentes para el tema del texto, de forma que podamos conectar ideas vía inferencias y a la vez relacionar lo que leemos con lo que ya sabemos; formar las ideas, es decir, captar lo que el texto dice (…) (Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó y Bolaños-Alonso, 2011, p. 615)

Si queremos que nuestros estudiantes se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora, para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias, porque formar lectores es una tarea en donde la construcción activa de niños y maestros ha de mejorar sistémicamente los resultados.

Todo ello, porque el proceso de comprensión es estratégico por excelencia. Además, la profesora Hortensia Lacau, (1966) advierte sobre la necesidad de enseñar a hacer lecturas inteligentes, para la construcción activa, así dice que:

> (…) Una lectura inteligente, captadora de elementos sutiles e implicados en la proyección del autor, de la génesis de la obra, capaz de despertar sugerencias e imaginación, de apresar el estudio de caracteres, de percibir las afinidades, de convertirlas en vivencias. (Lacau, 1966, p. 24)

En este sentido, la lectura y comprensión de textos debe contribuir a la formación de la concepción científica del mundo mediante el perfeccionamiento de estrategias, habilidades y hábitos que las temáticas induzcan para asimilar los

conocimientos elementales del sistema de la lengua y desarrollar las habilidades ineludibles para su utilización en la expresión y captación de sentidos que como bien indica Lacau, (1966), propicie una lectura inteligente y proactiva. Tanto es así, que la doctora Teresa Colomer, (2001) plantea que:

> (…) De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo –estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.– que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso (…) (Colomer, 2001, p. 5).

Por tanto, y al coincidir con Colomer, (2001) comprender el sentido requiere interpretar expresiones que aparecen en el texto, desarrollar la espontaneidad y creatividad al escribir; responder preguntas orales y escritas de los diferentes niveles de comprensión sobre el contenido de las lecturas, así como elaborar preguntas a partir de lo sugerido por el texto. Porque se insiste que se necesita seccionar el texto, con ayuda del profesor, para reconocer la idea fundamental de cada parte y del texto. Es decir, ya no es decir lo que “quiso decir” el autor del texto, no, el enfoque comunicativo, plantea que es necesario el empleo de la gramática de este, la cual tiene como objetivo formular, contrastar, descubrir qué codifica cada estructura de la lengua, para operar con sus significados; es decir, hay que explicar, en la disertación, las estructuras lingüísticas abstractas y como la oración pertenece a estas, y ponen de relieve, o mejor, van aportando modelos para la construcción del sentido.

Por ello, explicar en comprensión, necesita de conocimientos gramaticales, o saberes lingüísticos, porque los textos, todo texto según apuntan diferentes autores es portador al menos de tres significados, que tienen que ver con un primer nivel de lectura:

a) Literal o explícito: Es lo que se expresa de manera directa en el texto.

b) Intencional o implícita: No se dice literalmente, pero se descubre, subyace en el texto. Se hace explícita una vez descubierta.

c) Complementaria o cultural: Se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido cultural general y experiencia del autor. (García-Alzola, 1993).

En consecuencia, estos significados, están estrechamente relacionados, porque de los que se trata es que el lector aporte su cultura, su saber previo al texto, para que pueda abrirlo ante sí, y aprender de él.

Grass Gallo y Fonseca Sevilla (1986), en su gran trabajo Técnicas básicas de lectura, expresan que los niveles de comprensión son medios de los que se vale el lector para captar con exactitud la intención del escritor y precisan tres niveles:

a. Nivel literal, cuando el lector determina lo que está expresado de forma directa, obvia, en el texto. Responde a la pregunta: ¿Qué dice el texto?

b. Nivel interpretativo, cuando el lector establece las relaciones entre las ideas expuestas por el autor para derivar aquellas que están implícitas, tácitas, en el texto; implica una lectura entre líneas. Responde a la pregunta: ¿Qué opino del texto?

c. Nivel de aplicación, cuando el lector relaciona las ideas expuestas por el autor con sus propias experiencias personales y establece generalizaciones con respecto a la realidad social, incluye todos los conocimientos que, según su criterio, enriquecen o aclaran el significado del texto. Responde a la pregunta: ¿Para qué me sirve texto?

Por lo que se sostiene que leer es comprender, y qué pena que algunos educandos se detienen ante dificultades, que parecen insuperables o se quedan en lo más superficial, en el subsuelo del texto, en ese vago y poco aportador significado de las tramas textuales, perdiendo toda el caudal de matices cuyo develamiento compone la efectiva lectura, la manifestación de los tesoros que todo texto encierra. Roméu (1999) lo corrobora al decir que:

> (…) La comprensión solo puede darse en la medida en que el receptor de un texto percibe su estructura fonológica, descubre el significado de las palabras, las relaciones sintácticas que existen entre ellas y reconstruye el significado, según su “universo del saber” lo que evidencia que depende del análisis y de la construcción (…)

> para comprender, el receptor necesita analizar y construir significados y como es lógico lo hace con mayor éxito el que tiene más conocimientos. (p. 13)

Metodología empleada

Se parte de la retroalimentación, la cual permite saber hasta donde los docentes poseen conocimiento de la temática y aglutinar las ideas que tienen acerca de la atención a la diversidad en la educación del valor responsabilidad en el preuniversitario. La dialéctica materialista aportó el enfoque metodológico general y como método específico el análisis documental, a través del cual se revisaron el modelo del preuniversitario y el programa de historia y de Cultura Política. La aplicación de estos métodos, permitió ubicar a las asignaturas dentro del curriculum de la mencionado nivel educativo, consultar las habilidades del grado. Ello permitió asumir otros métodos: histórico-lógico, para profundizar en los antecedentes históricos de la atención a la diversidad. De igual manera, el analítico-sintético: para lograr la sistematización de las principales obras para realizar la propuesta. Inductivo-deductivo: ayudó a derivar regularidades en las concepciones y su sustento filosófico. Dentro del grado que de forma habitual expone las habilidades intelectuales del sistema de conocimiento a conferir por los docentes permitió la revisión de los Programas de la asignatura objeto de estudio. Dichos programas permitieron a los investigadores analizar las particularidades del preuniversitario.

Resultados de la investigación

Para concebir la propuesta de tareas de aprendizaje se hizo un estudio fáctico que reveló lo siguiente:

Tal es el caso de la investigación que se presenta en la que se profundiza en el trabajo con este componente en la escuela media, cuya motivación elemental ha estado determinada por las limitaciones constatadas por la autora, desde su experiencia como profesor de Español, enriquecida por los

resultados del diagnóstico exploratorio, el que revela dificultades en la comprensión de textos literarios notándose limitaciones para:

Limitaciones:

1. Asumir una posición crítica y reflexiva ante el texto, al no poner de manifiesto las maneras de cuidar y proteger el Medio Ambiente.
2. Analizar, enjuiciar y valorar el contenido y la forma del texto, al no identificar los problemas medioambientales que existen en la comunidad en que está enmarcada la escuela.
3. Emitir criterios personales de valor al carecer de voluntariedad y activismo en actividades de protección del medio ambiente, desde un enfoque afectivo de protección.
4. Establecer relaciones entre un texto y otro o entre diversos textos, para potenciar su Educación Ambiental.

Por tanto, también existen potencialidades que determinan el modo de proceder para solucionar la problemática. Entre ellas:

Potencialidades:

1. Motivación para el trabajo con el programa audiovisual y la computación, como medio de enseñanza.
2. Se interesan por temas relacionados con la música, las cuales promueven una reflexión afectiva hacia los poemas leídos y comprendidos.

Ejemplo de una tareas de aprendizaje para tratamiento de la educación ambiental desde los afectos

Tarea de aprendizaje:

Texto: “Romance del agua buena”, de Josefina Díaz Entralgo. (Cuba).

Título: “El agua, un tesoro”.

Objetivo: Comprender el poema a partir del empleo de los niveles de comprensión que contribuyen al desempeño del cognitivo y el trabajo individual para la conservación y preservación del agua como recurso vital.

Proceder:

Se conversa con los educandos sobre la naturaleza, el profesor/a orienta leer en silencio el poema para responder las siguientes preguntas.

1) Lee atentamente para que aprecies y respondas:

¡Siento otra vez tu frescura!
Lentamente entre mis dedos
Va pasando el agua clara.
Mientras se escurre, yo pienso
en la dicha que prodiga,
en la vida que le debo.
¡Agua fresca, cristalina!
¡Un tesoro verdadero!
Vale más que el oro fino
y los diamantes más bellos
Amiga desde mi cuna,
Amiga de todo tiempo.
Es la corriente del río,
es la nube de los cielos.
En el mar azul se mece,
galopa en los aguaceros.
Brota riendo en la fuente,
retoza en el arroyuelo.
Se hace mansa en la represa.
Ayuda al trabajo bueno:
da verdor al sembradío
y a la rueda movimiento.
¡Agua obrera, campesina!
cuánto, cuánto yo le debo.

1.2) Busca en el diccionario los temas que desconozcas.

1.3) ¿De qué nos pudiera estar hablando su autora? Comente su impresión afectiva sobre el poema.

1.4) Seleccione los términos que se refieran a lo natural. Amplíe con su imaginación qué pudiera encontrarse tras ellos. No reproduzcas los mismos que el poema.
1.5) Observa la pareja sintáctica “agua clara”, “agua fresca”. ¿A qué se refiere con ello? Comente con sus compañeros que te evocan cada una de ellas.
a) ¿Cómo te referirías tú al agua? Escribe una metáfora en la que lo demuestres.
1.6) Extrae un recurso expresivo del lenguaje que te permita entender que el agua está alegre.
a) ¿Cómo te imaginas un mundo sin agua? Redacta una oración en las que lo expreses. Esta oración deberá denotar exclamación o asombro.
1.7) Observa los dos últimos versos del poema:
¡Agua obrera, campesina!
cuánto, cuánto yo le debo.
a) ¿Qué valor le concedes tú al agua como un recurso vital para el desarrollo de actividades económicas como la agricultura?
b) Escribe algunas acciones para su conservación y ahorro.
2.1) Explica en el aula en una conversación que sostengas con tu profesor/a, por qué el agua es “un tesoro verdadero”. Tenga en cuenta el uso de los signos de exclamación. Destaque su valor para la construcción de sentido al poema.
2.2)Escriba una oración exclamativa donde aconsejes a aquellos que no cuidan al agua.
2.3) Redacta un diálogo imaginario entre un campesino y el agua. Imagina qué crees que se dirían.
2.4) Añade cuatros versos más al poema, para ello apóyate en las siguientes indicaciones:

- - El título del poema será una personificación.
- -El primer verso será una oración exclamativa.
- - El segundo verso comenzará con una metáfora alusiva a aquellos que despilfarran el agua y que, además, no la preservan.
- -El tercer verso comenzará con un sintagma nominal que siga la siguiente estructura: sustantivo en aposición, referido a la importancia del agua.

Para ello puedes observar las siguientes ilustraciones que te evocarán, de seguro, muchos sentimientos:

2.5-) Redacta un texto argumentativo donde sigas las siguientes ideas centrales.Selecciona una, y desarrolla tu proceso de escritura. Son ideas extraídas de poemas:

“Una gota de agua,qué poco esy qué pronto se acaba…”

“El agua entre murallas de manos minerales…”

“Porque la tierra de rostro oscuro no quiere sufrimientos sino frescura o fuego, agua o pan para todos…”

“Hizo tu cuerpo alegre, tus luminosos ojos y tu boca que tiene la sonrisa del agua…”

-Intenta con tu imaginación, en tu texto, reflejar que le agradecerías al agua.

2.6.-) Escriba a partir de un sintagma nominal la síntesis del poema.

Control: Intercambio de libretas pregunta 2.4).

Evaluación: Autoevaluación y coevaluación.

Evaluación**:** autoevaluación, heteroevaluación.

CONCLUSIONES

- La determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la comprensión de textos con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, para que los lectores puedan comprender mejor un texto; además de la enseñanza de la comprensión debe enmarcarse en una lingüística centrada en el significado y el texto, es decir, en la transacción entre los saberes del texto, y las aportaciones del lector.
- La comprensión de los poemas propuesto, desde una clara posición mediambiental, ha despertado los afectos y ha promivido una forma de reflexionar hacia las actitudes que asumen como sujetos ciudadanos. Por ende, cuando reflexionan sobre los sentidos de los poemas, ofrcen sus argumentos y los explican, aprender y establecen criterios afectivos que demuestran un juicio moral hacia lo que exponen.

REFERENCIAS BLIOGRÁFICAS

Acosta Gómez, I. Sarduy Sangil, D. y Fernández Escanaverino, E. M. (2018). ¿Cómo educar en valores desde las TIC?: la multimedia como agente afectivo en la comprensión del texto. En *Revista electrónica científico-pedagógica, (ICCP)* No.3 (septiembre-diciembre), 4ta Época, pp. 98-108.

Alonso Tapia, A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 63-93.

Álvaro, W. Santiago, G. Myriam, C., Castillo P. y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. En: *Revista Folios*, Segunda época, No 26, Segundo semestre, pp. 27-38.

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Martínez-Cocó, B. y Bolaños-Alonso, F. J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria y secundaria. En *Revista INFAD Revista de Psicología*, *3*(1), 613-620.

Blanco Iglesias, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. En *Revista Electrónica de Didáctica*, No. 3.

Colomer, T. (2001 diciembre). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *22*(1), 3-19.

Espinosa, Arango, E. (1998). Estrategias para formar lectores y escritores. En *Lectura y escritura: teorías y promoción: 60 actividade*s. Argentina: Novedades Educativas.

García Alzona, E. (1993). *Lengua y literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Grass Gallo, E. y Fonseca Sevilla, N. (1986). *Técnicas básicas de la lectura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lacau, Ma. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. En *RMIE, Revista de Investigación temática, 18*(57), pp. 437-459.

Molina García, Mª. (2002). Las bases literarias de la comprensión lectora. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Granada.

Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. En *Signos Revista de Estudios de Lingüística*, *44*(76), pp. 145-167. Recuperado de:

Powell, J. (1972). *El educador y la creatividad del niño*. Madrid: Editorial Narcea.

Roméu Escobar, A. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En *Taller de la palabra* (Compl: Mañalich Suárez, R.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Solé, I. (1993). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? En *Revista Lectura y Vida.*

Tala Estaca, J. y otros, (2015). *Libertad para leer, libertad para escribir: Estrategias didácticas para comprender y producir textos a partir de la utilización de recursos multimedia.* Perú.

EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD PROFESIONAL NARRACIÓN DE CUENTOS DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL SKILL NARRATION OF THE STORIES FROM THE PROCESS TEACHING – LEARNING

AUTORES

Lic. Rachel Hernández Conde Institución: Escuela Pedagógica ¨Rafael María de Mendive¨ e-mail: rhconde15@gmail.com

Lic. Miguel Nadal Beltrán. Institución: Escuela Pedagógica ¨Rafael María de Mendive¨ e-mail: miguelnb@nauta.cu

RESUMEN

En el presente trabajo se abordan aspectos relacionados con la lengua materna y en particular con la habilidad profesional de narración de cuentos en las estudiantes de la especialidad de educador de la Primera Infancia. El programa educativo en la enseñanza está conformado por asignaturas y una de estas es Elementos didácticos de la Comunicación y la Literatura Infantil. Se ha podido comprobar en la práctica pedagógica que las estudiantes de tercer año en ocasiones presentan dificultades en cuanto a la narración de cuentos. A partir de la constatación de estas insuficiencias, se desarrolló el presente trabajo que persigue como objetivo proponer tareas docentes con enfoque lúdico que propicien el desarrollo de la habilidad profesional narración de cuentos, dirigidas a desarrollar la narración de cuentos en las estudiantes de tercer año de la especialidad Educador de la Primera Infancia de la Escuela Pedagógica “Rafael María de Mendive”. Se emplearon métodos de la investigación educacional del nivel teórico, empírico y matemático. La implementación logró los resultados esperados.

PALABRAS CLAVE: lengua materna, habilidad profesional, narración.

SUMMARY

In the present work, aspects related to the mother tongue and in particular with the professional ability of narration are addressed. The educational program in teaching in made up of subjects and one of these is Didactic Elements of Communicattion and Childrens Literature. It has been verified in pedagogical practice that third – year students sometimes present difficulties in storytelling. From the verification of these insufficiencies, the present work was developed that pursues as objective propose teaching tasks with a playful approach that promotes the development of professional storytelling skills, aimed at developing storytelling in third –year students of the Early Childhood Educator specialty of the Rafael Maria de Mendive Pedagogical School. Educational research methods of the theoretical, empirical and mathematical, level were used. The implementation achieved the expected results.

KEYWORDS: mother tongue; professional skill; narration.

INTRODUCCIÓN

Los grandes y acelerados avances de la ciencia y la tecnología en el mundo actual, requieren de una educación que necesita ser cada vez más eficiente, convirtiéndose este en uno de los grandes retos de la época contemporánea. Llevar una educación de calidad es una de las más preciadas aspiraciones de la humanidad. En este contexto, se impone la necesidad de ofrecer, cada vez, mayor y mejor atención a la formación y superación del personal docente, por su condición de ser el único profesional que tiene como encargo social la formación integral de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes.

El proceso de formación de educadores del nivel medio superior transcurre en las escuelas pedagógicas, las que tienen el encargo social de “formar integralmente los educadores de la primera infancia y las educaciones primaria y especial con nivel medio superior, que se necesitan en cada territorio del país en correspondencia con las exigencias de la sociedad que se expresan en el perfil del profesional”. (Torres, E., Abello, A. M. & Rodríguez, 2017, p. 5).

La atención integral a la primera infancia, asume el desarrollo de la lengua materna como una de las áreas del currículo, tanto en la vía institucional como no institucional. Ello requiere un educador preescolar preparado para ofrecer respuestas educativas, acordes con las necesidades y potencialidades de cada uno.

La Comunicación, como componente esencial de la lengua materna, se considera una dimensión en la primera infancia. Dentro de ella, se inserta el desarrollo del lenguaje, como aspecto a priorizar, por cuanto el desarrollo de la Lengua Materna es necesario para todos los niveles de enseñanza y actividades futuras del hombre. La asimilación y dominio de esta área es una de las tareas fundamentales en la etapa, pues el lenguaje es un medio esencial para la comunicación del infante, la adquisición de los conocimientos y la regulación de su propio comportamiento.

Significativos estudios cubanos se han realizado en torno al desarrollo del lenguaje en las edades comprendidas entre 0 y 6 años. Entre ellos se estacan: Herrera Rodríguez, (2000); Villa Morell, (2003); Martínez Mendoza, (1998-2004); Valdés Cobot, (2000); López Hurtado, (2001); Suárez Bernal, (2004); Wichi Blanco, (2008); Simón Estepe, (2011); Orizondo Obregón, (2011). Las referidas investigaciones comprobaron de forma cuantitativa la importancia del desarrollo del lenguaje para la formación de la personalidad de los infantes.

El estudio realizado en torno al tema y la experiencia adquirida como profesora de la asignatura “Elementos Didácticos de la Comunicación y Literatura Infantil”, desde el departamento de Formación Pedagógica de la Escuela Pedagógica “Rafael María de Mendive” de Sancti Spíritus, permitieron constatar la insuficiente preparación de las estudiantes de la especialidad Educador de la Primera Infancia en la dirección de la expresión oral, evidenciándose las siguientes manifestaciones en el orden práctico:

- Limitaciones al realizar el tratamiento metodológico de las habilidad profesional narración.

- Insuficiente utilización de obras literarias infantiles de alcance mundial que enriquezca el lenguaje de los infantes.

Con el propósito de constatar el conocimiento que tienen las estudiantes de la especialidad Educadoras de la Primera Infancia sobre la habilidad profesional de narración de cuentos, los autores pretenden argumentar el desarrollo de la habilidad profesional narración de cuentos.

DESARROLLO

Los currículos constituyen tema de discusión frecuente en estos tiempos. Al respecto varios estudios abordan la manera en que las propuestas curriculares expresan la problemática actual. La intención de que los planes y programas de estudio de las instituciones educativas reflejen de forma cercana la realidad y de manera coherente la proyección social de la formación de profesionales más capaces y comprometidos, ha sido reconocida permanentemente por directivos y docentes de la educación en todo el mundo.

Diferentes investigaciones realizadas en los últimos años en Cuba: Silvestre y Rico (1998, 2000, 2004), Silvestre & Zilberstein (1999), Castellanos (2000), y otras partes del mundo, señalan que el objeto de estudio de la didáctica lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso transcurre fundamentalmente en las asignaturas que integran el currículo, aunque se debe considerar que hoy este proceso no deberá desarrollarse sólo en los salones de clases, sino incluir el trabajo en la casa y la comunidad; su propósito fundamental se dirige a la contribución a la formación integral de las estudiantes con orientaciones valorativas expresadas en sus formas de sentir, pensar y actuar, que estén en correspondencia con el sistema de valores de cada sociedad.

Estos autores coinciden en que la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se logra, precisamente, cuando este ofrece respuesta, al mismo tiempo, a las exigencias del desarrollo intelectual y físico del estudiante y a la formación de sentimientos, cualidades y valores. Todo lo cual permitirá cumplir los objetivos de la educación, en sentido general y en particular, los de cada nivel

de enseñanza y tipo de institución. A continuación, se hará referencia a las definiciones de dicho proceso que resultan relevantes para la investigación.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene lugar en el transcurso de las asignaturas que comprenden el currículo escolar y tiene como fin contribuir a la formación integral de la personalidad del alumno. Aspiración máxima de la educación cubana alcanzable solo si se desarrolla un proceso íntegro en el que sea protagonista el estudiante y se ponga de relieve la unidad de lo afectivo y lo cognitivo; de lo instructivo y lo educativo. En el desarrollo del mismo los alumnos adquieren los diferentes elementos del conocimiento que forman parte del contenido de la enseñanza, de las distintas asignaturas.

Castellanos et al. (2002) se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que promueve el desarrollo óptimo, multifacético, de la personalidad de niños/niñas, adolescentes y jóvenes, que garantiza en los individuos la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando la autonomía y la autodeterminación, en íntima armonía con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (p. 33).

De igual manera Rico y Silvestre (2004) se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje como: “un sistema integrado, consciente del papel protagónico del estudiante en dicho proceso. En este se revela como característica determinante la integración entre lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales”. (p. 65).

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un contexto de interrelación e intercomunicación de varios sujetos, ya que se dan en un grupo en el cual el maestro ocupa un lugar importante como educador que lo organiza y conduce, en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno (Rico, 2004, p. 61).

Como se aprecia en las definiciones anteriores se considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existe una relación dialéctica entre el docente que enseña y el estudiante que aprende, los cuales se diferencian por sus funciones; el docente debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el

estudiante sea participante activo, consciente en dicho proceso, teniendo en cuenta como premisa esencial la relación de lo afectivo y lo cognitivo, así como lo instructivo y educativo.

A su vez, Addine (2013) define el proceso de enseñanza-aprendizaje como: un proceso que debe estudiarse e investigarse desde una dimensión proyectiva, que incluya su diseño, ejecución, evaluación y oriente sus resultados a lo personal y social, a partir de un presente diagnosticado hasta llegar a un futuro deseable, donde se reconozca la multilateralidad de interrelaciones y la heterogeneidad de los participantes. La concepción que se sostiene parte de valorar el qué, el cómo y el para qué de la unidad de la teoría y la práctica desde un marco de análisis que posibilite un proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador, que realmente nos transforme en mejores ciudadanos (p.14)

Los autores de esta investigación asumen los criterios anteriores de Addine (2013) pues hace referencia de forma integral al desarrollo de la personalidad desde la teoría y la práctica, siendo este un elemento fundamental en el profesional al que se aspira.

Los momentos actuales, teniendo en cuenta los cambios que ocurren a diario, y las grandes crisis por las que atraviesa el mundo, exigen y requieren un proceso de enseñanza aprendizaje diferente, que tenga en cuenta su efecto en el desarrollo escolar, que propicie el desarrollo del escolar que lo realiza; un proceso que conduzca a la adquisición de la experiencia histórico social acumulada por la humanidad en el transcurso de su desarrollo y a la comprensión de lo que somos y del significado que eso tiene para nosotros y para los demás países del mundo.

Se considera que para que el proceso sea integral debe dar respuesta a las exigencias del aprendizaje de conocimientos por parte del que los recibe, y contribuir a la formación de sentimientos, valores, actitudes y cualidades; así como al cumplimiento de los objetivos del grado y nivel de enseñanza y de manera general al cumplimiento del fin de nuestra educación. Dicho de otra

manera es aquel donde se aprecie la integración de lo instructivo y lo educativo dirigido al desarrollo del escolar.

Para lograr esa integralidad se hace necesaria la dirección adecuada del proceso de enseñanza aprendizaje, de modo tal que se le propicie al alumno un papel cada vez más activo en su aprendizaje.

La asignatura Elementos Didácticos de la Comunicación y la Literatura Infantil de la (Dimensión de la Educación y desarrollo de la Comunicación). Se incluye en el plan de estudios de la Formación de Educadores de la primera infancia en el nivel medio superior y su intención es dotar a los estudiantes de los conocimientos y habilidades básicas para dirigir el proceso educativo de los niños y niñas de la primera infancia en esta dimensión del programa educativo y para la orientación a la familia.

Los objetivos y contenidos van dirigido a la formación integral del estudiante para su práctica educativa en los círculos infantiles, las aulas del grado Preescolar y en el Programa “Educa a tu Hijo”.

Favorece la formación humanista, revolucionaria, formada con una concepción científica del mundo, lo cual influirá en la educación del amor y respeto por la profesión y por el trabajo. Contribuye a formar valores morales como: amor a la Patria, responsabilidad honestidad, honradez, patriotismo, antiimperialismo, laboriosidad, igualdad y normas de comportamiento social que le permitan educar y no solo instruir.

Propicia la formación de un profesional portador de amor a los niños, comprensión y comunicación afectuosa, que favorezca las mejores relaciones entre niños, educadores, familia y comunidad. Facilita el uso correcto del idioma como instrumento de comunicación y atributo de la identidad nacional y el desarrollo de una actitud consciente hacia el uso adecuado de la lengua materna.

Asimismo, aporta al futuro educador de la primera infancia los fundamentos didácticos imprescindibles para la dirección del proceso educativo de esta asignatura, con un enfoque comunicativo, lúdico e integrador y sistémico y les

proporciona además, procedimientos para resolver por la vía científico-metodológica los problemas de la práctica profesional.

Todo ello permite, que en la etapa de formación de los futuros educadores, contribuya al desarrollo de habilidades profesionales tales como: comunicarse adecuadamente, diagnosticar, caracterizar, organizar, planificar, dirigir, fundamentar y controlar el proceso educativo de acuerdo con las particularidades individuales de los niños y niñas, mediante las diversas actividades y procesos en que interactúan con adultos, con otros niños y con el entorno en general y de la orientación a las familias.

También a diseñar estrategias que solucionen problemas del desarrollo del lenguaje y de la adquisición de la lengua materna de los niños y niñas, a observar actividades y procesos, a analizar el tratamiento metodológico de los contenidos de las actividades observadas, a confeccionar medios didácticos propios de esta área de desarrollo (… dimensión), así como, a identificar las características de la literatura dedicada a cada grupo etario y a expresar con belleza y creatividad cuentos, relatos, rimas, poesías, adivinanzas utilizando como fuente, el repertorio infantil. Así podrán estar en condiciones de autoevaluar su desempeño profesional.

En general, el programa tiene como fin fundamental, cooperar para que el futuro profesional sea capaz de unificar criterios de todos los agentes educativos para lograr que el proceso educativo de los niños sea cohesionado y que favorezca su educación y desarrollo.

Reflexiones teóricas metodológicas acerca de la narración de cuentos

Narrar es algo tan personal que escapa de toda didáctica. La narración, como todo arte tiene que someterse a un orden determinado. Toda construcción, por muy sutil que sea su andamiaje –desde una casa rústica hasta una sinfonía-, obedece a unos principios formales y dependen de ciertas leyes psicológicas. Esas leyes y principios tendrán siempre que adaptarse al tema. No surge lo mismo ni puede desarrollarse igual la idea de un cuento que la de una novela, la de un drama que la de un poema narrativo.

Narrar dice Gonzalo Ruiz: es escribir para contar hechos en los que intervienen personas.

Lo nuevo y específico de la narración, según el P. Shokel, es el principio de la acción. El que narra debe excitar el interés, mantener la atención, despertar la curiosidad.

¿Qué es una narración?

Una narración es un relato de algo real o ficticio, contado de forma que resulte creíble.

Se puede narrar historias o sucesos utilizando medios muy distintos de forma oral o escrita mediante gesto, a partir de dibujos, con fotografías, fotogramas de películas…

Narrar es un arte pero contiene además elementos técnicos insoslayables que toda persona ha de tener en cuenta si desea lograr su contenido.

Leyes de la narración:

1) La unidad de la narración se consigue con la búsqueda del punto de vista, es decir, el centro de interés de las ideas y de los hechos. Al igual que en la descripción, el punto de vista nos servirá de guía para seleccionar ideas: las útiles, serán conservadas; las inútiles, rechazadas. Esta es la esencia, la ley de la utilidad.

Unas veces, el centro de interés de la narración será el personaje; otras, la será la acción central; en ocasiones atraerá nuestra atención un objeto del mundo material; otras veces, será un problema moral el nudo fundamental de la narración.

Los detalles útiles conformes con el punto de vista, habrá que buscarlos entre los elementos de la narración; este es el trabajo que los autores llaman invención o búsqueda de ideas. No se olvide que una narración consta de actores, acción circunstancias de lugar y tiempo, causa o móviles de los hechos, modo o manera de ejecución, resultado o juicio (implícito o explícito) de tales hechos.

2) Pero la narración no es una construcción fija, sino algo que se mueve, que camina, que se desarrolla y transforma. Este movimiento progresivo está

regulado por la ley de interés. Porque narrar es contar una cosa (un hecho o un suceso) con habilidad, de tal modo que se mantenga constantemente la atención del lector.

Ahora bien, ¿cómo se mantiene la atención? He aquí un pequeño intríngulis que descansa en tres principios fundamentales: arrancar bien, no explicar demasiado y terminar…sin terminar rotundamente.

a) Arrancar bien significa que el principio–el buen comienzo–es esencial en toda narración. Evítense los principios blandos, explicativos, lentos…Búsquese, desde la primera línea, un hecho una idea, una escena o un dato significativos, que atraigan la atención del lector.

b) No explicar demasiado, porque una narración no debe confundirse nunca con la información. En el reportaje informativo se debe descubrir todo; en la narración–según Shokel– (hay que descubrir a medio un objeto nuevo). No lo descubramos del todo porque muere la curiosidad. Narrar, pues, no es explicar, sino sugerir, es decir, explicar a medias para que el lector colabore con el autor en la compresión de la tesis que se le muestra en el relato.

c) Terminar sin terminar rotundamente; es decir, que la buena narración no debe tener un final definitivo, seco matemático. Es más bello, más artístico, el final indeterminado, impreciso, un tanto vago. En nuestra vida nada acaba de golpe y porrazo; todos los episodios de nuestra existencia acaban sin acabar, y en ocasiones, esos finales son el principio de otro episodio. La vida, en suma, es una cadena, cuyos episodios o trances son a modo de eslabones.

Características de las narraciones:

Toda narración cuenta una historia estructurada en tres partes:

1. Planteamiento
2. Nudo
3. Desenlace.

En el planteamiento se expone:

- quién o quiénes son los personajes que intervienen en la historia o suceso.

- dónde se desarrolla.
- cuándo ha ocurrido.
- qué ha pasado.

En el nudo o desarrollo se explica más extensamente la trama de lo ocurrido, es decir, cómo y por qué ha ocurrido.

El desenlace muestra el final de la historia o la conclusión.

En la narración siempre hay un narrador que es el encargado de:

- Contar los hechos, en primera, segunda o tercera persona verbal, pues el narrador puede ser un personaje de la historia o testigo de esta.
- Decidir el orden del relato: desde el principio hasta el final, empezando por la mitad de lo narrado o comenzando por el final, como en las novelas policíacas.
- Definir a los personajes por su aspecto físico, carácter, actuación o las relaciones que entabla con los demás.
- Decidir el ritmo, rápido o lento, de la narración.
- Precisar el lugar y el tiempo de la historia.

Tipos de narración

Las narraciones pueden ser:

- Literaria: novela, cuento, leyenda, fábula, poema épico, romance, etc.
- No literaria: basadas en sucesos reales, noticias periodísticas, crónicas de reinados, informes, anécdotas, secuencias a partir de láminas, etc
- Gráficas: cómic, tabeo, chiste…

Recursos estilísticos de las narraciones

En la narración se utiliza mucho los verbos que indican acción o proceso, generalmente, en tercera persona del pretérito indefinido o del presente.

Apenas existen adjetivos calificados porque retardan la acción.

Abundan las indicaciones temporales y locales.

El narrador intenta captar y mantener la atención del oyente o lector con fórmulas lingüísticas, apelaciones, interrogaciones, etc.

En una misma narración se puede utilizar uno o varios puntos de vista desde lo que se narren los hechos.

Es muy habitual intentar embellecer el relato con figuras retóricas y literarias.

¿Cómo se hace una narración?

Para que una narración desempeñe bien su función antes de escribirla, es imprescindible:

- Determinar lo que se quiere contar, seleccionando solo lo relevante para no hacer pesado el relato.
- Decidir entre la primera, la segunda, la tercera persona narrativa.
- Disponer del orden en que se va a escribir o contar la historia.
- Elegir los recursos lingüísticos o literarios, así como el tono que se va a utilizar para presentar los hechos, los personajes e incluso la misma historia.

Las narraciones:

- Cautivan a los niños.
- Permiten el desarrollo de la atención y la observación.
- Amplían el horizonte cultural de los niños.
- Perfeccionan las habilidades orales.
- Favorecen el desarrollo del vocabulario.
- Desarrolla los procesos del pensamiento.
- El niño oye cuentos y esto le señala nuevos caminos, lo traslada a mundos distintos al real.

Variantes que puede utilizar la educadora para que el niño realice la narración:

- ❖ Presentar un sistema de ilustraciones para que el niño apoyándose en ellas cuenta lo que surgiere.
- ❖ Narrar un cuento a los niños, hacer después que estos lo narren de forma reproductiva o creadora.
- ❖ Presentarles una secuencia ilustraciones desordenadas, las cuales tratan de un cuento conocido, orientar al niño para que de acuerdo con lo que saben del cuento las ordenen y después narren el cuento.

- Los niños pueden narrar un cuento conocido o inventado por ellos mismo con ayuda o no de ilustraciones.
- La educadora o niño inicia el cuento, planteando una idea y el resto de los niños van aportando elementos hasta terminar de forma lógica y coherente el cuento.
- A partir de la dramatización asume un papel.

La narración desarrolla la expresión oral, favorece el desarrollo estético y ético y por medio de estas formas se forman en los niños sentimientos positivos y se desarrolla la imaginación, la actividad creadora y también la habilidad de narrar, se educa a los niños, además, en la formación de hábitos de conductas adecuada, prestar atención a quien habla o cuenta algo, esperar el turno para hablar, destacar y reconocer acciones o aptitudes de los demás, se afirma la relación educadora-niño. También aprenden a diferenciar los personajes de las obras quienes son buenos quienes son malos.

La narración desarrolla el lenguaje coherente, despierta el interés y el amor por la literatura, crea en los niños hábitos de utilizar y cuidar libros correctamente, además se relacionan con el autor del cuento que escuchan, de manera sencilla pero clara y correcta.

Para hacer una narración coherente acerca de algo, es necesario representarse con claridad el objeto de esta (objeto o acontecimiento) saber analizar, seleccionar las propiedades y cualidades principales para cada situación y establecer las relaciones de causa–efecto, entre los objetos y fenómenos.

La narración ajustada a las particularidades del habla y del pensamiento del niño de edad preescolar, perfecciona las maneras adecuadas del buen decir, y sirve para que el niño asimile importantes relaciones de tipo verbal.

Mediante las narraciones, al niño se le cuenta un hecho, una anécdota –entendiéndose en su más amplio sentido- , que lo encamina del no saber al saber, de la duda a la compresión, del caos o infelicidad, a la armonía y felicidad, a la solución del conflicto.

Con la narración puede afirmarse en la práctica sistemática en el centro infantil favorece no sólo la aproximación del niño a la obra literaria, sino también a la relación educadora-niño.

La narración estimula el aspecto afectivo ya que el niño, nenecita, no solo sentir a la educadora como a la persona que lo instruye, sino fundamentalmente, como a la persona en quién depositar su confianza, en quién apoyarse.

No debemos olvidar que el narrador, como agente transmisor de la historia, sólo podrá comunicar aquello que ha asimilado. El narrador es el puente, el lazo de unión entre el cuento y los oyentes. El narrador debe procurar por todos los medios posibles hacerse de una voz resonante, flexible y agradable al oído, bien fundamental y en una profunda y fase de respiración, este estudiará previamente el ritmo de cada narración para saber apresurarse, cuando deliberadamente irá más despacio, y hasta en qué momento se demorará en pronunciar una palabra.

La atención a estos aspectos debe hacerse teniendo en cuenta que el niño no debe aglomerarse con rectificaciones y señalamientos que inhiban su narración, lo esencial es que aumente su interés por narrar.

A la contribución importantísima que la narración aporta al desarrollo de la personalidad y de la apreciación literaria y artística en los primeros años de vida hay que añadir su utilidad en el enriquecimiento y perfeccionamiento de la expresión oral.

Variantes metodológicas de la narración de cuentos

En las actividades programadas de narración de cuentos que se desarrollan en el círculo infantil, se utilizan diferentes modalidades, las que dependen sobre todo de su propia vos y entonación sus gesto y ademanes además de los medios audiovisuales y otros recursos en que se apoyen la educadoras.

Entre las modalidades que distinguen a esas variantes de la narración de cuentos a los niños pequeños se encuentran: los relatos con acciones, los cuentos con: objetos, sonidos onomatopéyicos, sonidos musicales, rondas y canciones; y aquellos en los que se utilicen un material ilustrativo (láminas, franelograma, libros ilustrativos,) cuentos con títeres.

Los relatos con acción: Estos constituyen breves narraciones, en las que la palabras de las educadoras dirigen o indican diferentes acciones que los niños realizan al unísono.

Cuentos con sonidos onomatopéyicos: Los cuentos en que se presentan sonidos onomatopéyicos resultan de gran interés para los niños. Estos repetidos rítmicamente y variando el tono de la voz, propician el acondicionamiento para una adecuada modulación de entonación.

Cuentos con sonidos musicales**:** estos cuentos se diferencian de los anteriores en que además, de tener en cuenta el ritmo, se atienden a la entonación y al reproducción de elementos musicales la educadora al presentar el cuento explica los niños la necesidad de prestar atención a la canción que lo acompaña, la que deben tener la entonación adecuada.

Cuentos con ilustraciones: Láminas, franelograma y libros ilustrados**:** Desde el punto de vista pedagógico, estos cuentos tienen gran importancia puesto que la imagen visual suscita gran variedad de vivencias que enriquecen las experiencias de los niños.

Cuentos con títeres .Son muy utilizados en el círculo infantil pues interesa mucho a los niños. Los títeres pueden participar de manera directa en los diálogos, contribuyendo a la narración del cuento, también pueden actuar solamente ejecutando acción

es o movimientos sin hablar, se prestará atención a la voz que distinguirá a cada personaje; estos deben aparecer y retirarse según lo indique la narración.

La base del desarrollo de esta forma de narrar es la vida de los niños. Los temas para los relatos infantiles son sugeridos por un paseo, una excursión, un trabajo, una fiesta. Las observaciones de los objetos y fenómenos de la vida circundante que se acompaña de la lectura de versos, fragmentos de obras de artes y los juegos didácticos para describir y enriquecer el lenguaje infantil con palabras y expresiones metafóricas, son las acciones necesarias para desarrollar en los niños la habilidad para narrar sobre los acontecimientos de su propia vida.

CONCLUSIONES

- Narrar reviste una particular importancia dentro de la educación y enseñanza de la educadora, y ha de ser utilizada como un eficaz procedimiento metodológico. La misma cumple con la realidad dos funciones, una estética dirigida a la formación de una actitud positiva y desarrollo de sentimientos hacia las formas bellas del lenguaje literario, y otro metodológico en el contenido de Lengua Materna.
- A través de la narración de cuentos, es posible llevar al niño complicadas relaciones gramaticales, incrementar su vocabulario, perfeccionar la coherencia de su lenguaje, mejorar su expresión oral, ejercitar sus funciones fonotorio-motoras, utilizando cuentos apropiados en que se enfatizan los movimiento de dicha estructuras, la fluidez de la voz, la ejercitación de la respiración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellanos. (2000). El método de discusión temática en la formación inicial del docente. Conrado.ucf.edu.cu – downloand.

F, Addine. (2013). La Didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto. La Habana: Pueblo y Educación.

Figueredo Escobar, Ernesto. (2000). *Fundamentos psicológicos del lenguaje*. Chile: Editorial Logos-elfe, p. 92.

García Arzola, E. (1975). *Lengua y Literatura.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Herrera Rodríguez, José Ignacio. (2001). *La estimulación del lenguaje en niños de quinto año de vida de la educación preescolar.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sancti Spiritus: Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”

Pérez Serrano, Elsie. (2002). *Programa de ayuda logopédica para la prevención de la tartamudez*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor

en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Anexo I.

Silvestre, M y Rico, P. (1998, 2000, 2004).Compendio de Pedagogía. Proceso de Enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre, M & Zilberstein. (1999).Tareas docentes desde el aprendizaje desarrollador. Luz. Uho.edu.cu-downloand.

Torres, E., Abello, A. M. & Rodríguez, R. (2017). La formación de docentes de la educación infantil en las escuelas pedagógicas cubanas. Curso 14. *Congreso Internacional Pedagogía 2017*. La Habana: Sello editor Educación Cubana.

LA FAMILIA DE ESCOLARES CON TARTAMUDEZ

THE FAMILY OF SCHOOL CHILDREN WITH STUMMING

AUTORES

Yasser Alejandro Suárez López, Estudiante. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Educación Especial y Logopedia. Sancti Spíritus. E. mail: yasser2020@nauta.com.cu

Dr. C. Evaristo Reinoso Porra, Profesor Titular. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento de Educación Especial Logopedia. Sancti Spíritus. Profesor Titular. E. mail: ereinoso@uniss.edu.cu

Diana María Hernández Pérez, Logopeda. Circulo Infantil Gilberto Zequeira. Sancti Spíritus. E. mail: dhernandez@uniss.edu.cu

RESUMEN

La preparación de la familia constituye una de las aspiraciones fundamentales que prioriza el sistema nacional de educación para que contribuyan al desarrollo integral de sus hijos e hijas en la adquisición de diferentes habilidades, hábitos y capacidades. En la literatura científica, sobre la corrección-compensación de la tartamudez, se hace referencia a la necesidad de integrar todo un sistema de influencias presentes en el entorno más cercano y cotidiano al escolar, pero la realidad que se constata evidencia que aún no se establece el cómo lograr esa integración; no siempre se logra promover y unir los esfuerzos de la familia y el maestro en la atención a las necesidades educativas especiales. Esta problemática promueve la motivación hacia la investigación educativa e identificación del problema científico: ¿cómo contribuir a la preparación de las familias, para la compensación de la tartamudez?; cuya solución implica la aplicación de los métodos del nivel teórico: histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo; del nivel empírico: la observación científica, entrevista y el experimento pedagógico y del método estadístico se utiliza específicamente la estadística descriptiva y el cálculo porcentual. El resultado de la investigación

merita la divulgación con el objetivo de: orientar a las familias, en torno a la compensación de la tartamudez.
PALABRAS CLAVE: acciones de orientación; compensación de la tartamudez; preparación de la familia; sistema de influencias

ABSTRACT

The preparation of the family constitutes one of the fundamental aspirations prioritized by the national education system so that they contribute to the comprehensive development of their sons and daughters in the acquisition of different skills, habits and abilities. In the scientific literature, on the correction-compensation of stuttering, reference is made to the need to integrate a whole system of influences present in the closest and most everyday environment to the school, but the reality that is verified is evidence that has not yet been established. how to achieve that integration; It is not always possible to promote and unite the efforts of the family and the teacher in the attention to special educational needs. This problem promotes motivation towards educational research and identification of the scientific problem: how to contribute to the preparation of families, for the compensation of stuttering?; whose solution implies the application of the methods of the theoretical level: historical-logical, analytical-synthetic and inductive-deductive; from the empirical level: scientific observation, interview and the pedagogical experiment and from the statistical method, descriptive statistics and percentage calculation are specifically used. The result of the investigation deserves the disclosure with the objective of: guiding families, around the compensation of stuttering.
KEYWORDS: orientation actions; stutter compensation; family preparation; influence system

INTRODUCCIÓN

Es innegable la importancia de la familia para la supervivencia y el moldeamiento de la personalidad. Esta ha demostrado su gran adaptabilidad para adecuarse a

las continuas transformaciones sociales; enfrentar las limitaciones, y desempeñarse con un rol fundamental para el desarrollo de la especie humana. La familia es una entidad universal y concepto básico de la vida social; sin embargo, las familias se manifiestan de muy diversas maneras y con distintas funciones. Su papel varía según las sociedades y las culturas; no existe una única, ni puede existir una definición universalmente aplicable, es así que en el lugar de referirse a una familia parece más adecuado hablar de “las familias”, ya que sus formas varían de una región a otra y a través de los tiempos, con arreglo a los cambios sociales, políticos y económicos.

Las familias juegan un papel fundamental en el crecimiento de los hijos. En este largo proceso dan seguridad interior, a sus hijos, al entregarles calor afectivo y la sensación de que son útiles y valiosos, pero también son recompensados cuando sienten la satisfacción de verlos jugar, crecer, aprender todos los días algo nuevo y convertirse en personas integras.

Por lo antes planteado se puede afirmar que la familia es el medio a través el cual una persona desarrolla sus potencialidades, valores y cosmovisión, o en su defecto, es la principal fuente de problemas psicológicos y conductuales significativos que se verán reflejados en su interrelación con los demás miembros de la sociedad.

El tema, en torno a la familia, es objeto de estudio por investigadores del ámbito nacional e internacional, entre ellos pueden citarse: Minuchin (1986); Macbeth (1989); Puga. C. (2002); Arés, P (2002); Suáres, M. (2002); Castro Alegret, P. L. (2007); Jiménez, A. (2010); Gaarder. J (2011); Guerra Iglesias, S., Linares, C. A., Laborit Kindelán, D., Bert Valdespino, J., Méndez Forms, I. y Salabarría Márquez, M. C. (2012); Lucas, M. M. (2017, 2018)

Los investigadores antes citados profundizan en el estudio de las familias; a partir de sus funciones en la educación de sus hijos; también se constata el estudio de las familias de escolares con necesidades educativas especiales, entre ellos los trastornos del lenguaje, particularmente la tartamudez.

La tartamudez se define como un trastorno complejo de la comunicación oral, caracterizado por espasmos que interrumpen la fluidez verbal, acompañados de síntomas orales y psicopatológicos de naturaleza multicausal, que afectan los mecanismos de control del habla, la comunicación y la personalidad

Es uno de los trastornos de la comunicación más llamativos, de mayor y peor repercusión psicológica, que afecta desde edades tempranas. El aprendizaje del habla depende fundamentalmente de las familias; aunque los padres tienen el deber, la obligación y el derecho de contribuir a la educación de sus hijos, el Estado cubano desarrolla, a través de los sistemas de salud y educación, la atención integral a los diferentes tipos de discapacidades

A nivel mundial este trastorno ocupa el segundo lugar entre las anomalías del habla, superado solo por las dislalias. En Cuba también ocupa el segundo lugar entre los trastornos de la comunicación oral.

Las labores preventivas y correctivas con los escolares que manifiestan dificultades en la comunicación son de suma importancia, si bien se buscan nuevas vías y métodos que favorezcan el trabajo con ellos.

La edad más indicada para el tratamiento de las dificultades en el habla, se extiende hasta los 4 o 5 años de edad. Cuanto más temprano las familias asuman una actitud positiva hacia el tratamiento, mucho mejor será la compensación; ya que en esta etapa del desarrollo es más fácil corregir o compensar el problema porque los mecanismos neurofisiológicos y psíquicos que sirven de base a la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal son más flexibles.

La tartamudez a lo largo de los años ha sido motivo de debate, por sus principales exponentes, entre los que se destacan Le Huche (2000), Beain de Touzet (2002), Rodríguez, C. y Pedro, R. (2005), Fernández Zúñiga, Caja del Castillo (2008), Borja, M. (2019), Maguire (2021)

Los autores, antes citados, presentan resultados científicos en lo referido a las múltiples formas de la tartamudez, las alteraciones en el ritmo y fluidez del habla, la clasificación, la necesidad de tratamiento en etapas tempranas, el carácter

integral, multi e interdisciplinario de la atención y los métodos tradicionales: los métodos reflexivos, los diversivos y los combinados y no se descubre, en esta literatura, estudios teóricos en torno a la preparación de las familia para la atención a la tartamudez, desde los hogares.

Lo antes expuesto conlleva a la observación, desde la práctica laboral, en función de la búsqueda de solución a las dificultades, por la vía científica. En respuesta a este planteamiento se realizaron entrevistas a las familias de escolares con tartamudez de la escuela primaria Remigio Díaz Quintanilla de Sancti Spíritus; cuyos resultados evidencian la presencia de dificultades para la estimulación del lenguaje en los casos de tartamudez, constatándose que no poseen suficiente conocimiento del tema y carecen de recursos para una adecuada atención desde el hogar. Se confirma la necesidad de preparación de las familias en los aspectos esenciales de este trastorno oral, para influir en la labor compensatoria.

Por lo antes expuesto se determina como problema científico: ¿cómo contribuir a la preparación de las familias, para la compensación de la tartamudez?: Los resultados de la investigación meritan la divulgación, con el objetivo de: orientar a las familias, en torno a la compensación de la tartamudez.

DESARROLLO

En todas ciencias sociales, se trata de precisar los conceptos, pero resulta una ardua y difícil tarea, ya que no se puede prescindir del proceso histórico, porque es este, precisamente, quien dificulta el establecimiento de definiciones conceptuales universalmente válidas. Por tal motivo, al tratar de definir qué es familia, resulta imprescindible considerar algunas situaciones y características sociales, económicas y filosóficas que se han dado en el devenir histórico para llegar a plantear su significado, realidades y desafíos para la sociedad actual.

En la sociedad postmoderna, para hablar de familias hay que recurrir a sus antecedentes históricos, para lograr configurar los rasgos esenciales que caracterizan estos grupos de personas en el siglo XXI. Esta afirmación se evidencia en el estudio de Minuchin (1986) al plantear que la familia es un grupo

natural que ha elaborado pautas de interacción en el de cursar del tiempo. Hace referencia a la estructura familiar, y al funcionamiento de sus miembros, con su gama de conductas e interacción recíproca.

Al hablar de la historia de la familia, según Marinés Suárez (2002), se divide en "tres grandes periodos: culturas solidarias, culturas patriarcales y decadencia del patriarcado" (p. 163). Pero para efecto de este estudio, hay que remitirse a las culturas patriarcales como punto de partida ya que, este período, aporta la base filosófica y antropológica, como cimientos de este grupo primario.

La familia tiene sus bases en la filosofía dialéctica. Por tal motivo, se comparte con los aportes de Marinés Suárez (2002) cuando hace referencia a que las familias en cada contexto histórico y espacial se han conformado de diferentes formas, y han establecido distintas tareas para sus integrantes. En ellas, el reconocimiento de los roles de padre, madre e hijos, varía con grandes diferencia a través de los siglos.

Por su parte Puga, C. (2002) afirma que las familias son formas de asociación natural o voluntaria en las que se comparten valores y conductas. Dice, basarse fundamentalmente, en la simpatía y el afecto y en ocasiones elementos de respeto y temor.

La familia ha ido evolucionando en su organización, en el desarrollo de los procesos interactivos y en su capacidad de adaptación a los cambios evolutivos; todos estos cambios en los tiempos actuales conducen a colegir que la familia es categoría histórica–dialéctica, ya que es una institución cambiante, dinámica, en constante movimiento, que no tiene situaciones acabadas o absolutizadas, sino que es relativa y acorde a las características específicas de cada sociedad en un contexto temporo-espacial concreto que ejercen influencia en su estructura.

En esta misma etapa Arés, P. (2002), conceptualiza a la familia como: **"**La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a

dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia" (p. 18)

Los autores citados tratan la evolución paradigmática de la conceptualización de la familia y Ares, P. (2002) enfatiza en la psicología, de tanta importancia en la conceptualización de familia, para entender el proceso de desarrollo psicológico que el individuo tiene en el seno de la familia. Cuando se indicó que los miembros del núcleo familiar establecen relaciones de intimidad, dependencia y reciprocidad, se da por entendido que dichos vínculos para ser cumplidos a cabalidad deben pasar por la funcionalidad que opera en la familia; estas funciones que mencionamos permiten estructurar de mejor manera su composición.

El tema de las familias continúa en estudio por diversos investigadores, al respecto Jiménez, A. (2010) plantea que la familia es una institución social porque se crea con una auténtica estructura cultural de normas y valores, organizados de forma fija por la sociedad.

En la cultura grecolatina, el pensamiento filosófico de Platón y Aristóteles son relevantes para la conceptualización de la mujer y por tanto de la familia en las etapas venideras. Gaarder, J. (2011) citando a Platón, afirma que este filósofo pensaba que "las mujeres tienen exactamente la misma capacidad para razonar que los hombres, si reciben la misma enseñanza y son liberadas de cuidar a los niños y de las tareas domésticas" (p. 98); a pesar de esto, el discípulo de Platón, Aristóteles no compartía la misma postura filosófica en relación al rol de la mujer en la sociedad griega; para el autor de Metafísica, la mujer "era un hombre incompleto (…) pensaba que un niño sólo hereda las cualidades del hombre, y que las cualidades del propio niño estaban contenidas en el esperma del hombre" (p. 124)

Las funciones de las familias, en su concepción teórica, son tomadas de Arés, P. (2002) por su importancia y actualidad:

- Educar y formar: aborda los temas de disciplina, costumbres, roles. Este último tiene dos vertientes: el uno, erigido desde un modelo paterno-materno filial

o una visión postmoderna; y el otro, como asignación social construida por los sujetos.

- Nutrir: implica el desarrollo del mundo psicológico y emocional del grupo familiar cuyas estrategias se evidencian, con mayor realce, en los miembros más pequeños de la constelación. Es decir, el nutrir está vinculado al afecto y la manera de expresar dichos afectos.
- Alimentar: vinculado a la salud, aspectos nutricionales y el fortalecimiento de los demás miembros; implica el proporcionar cuidados que garantice la supervivencia del niño, así como su atención.
- Desarrollar: la familia se constituye en el medio a través del cual se da el crecimiento físico y el de las destrezas del niño, también, es un agente de sociabilización y formación de la autoestima para que experimente un bienestar psicológico.
- Apoyar: expresa que la función de apoyo psicosocial (…) facilita la adaptación de sus miembros a las nuevas circunstancias en consonancia con el entorno social. (p. 19)

Lo expresado hasta el momento permite inferir que las funciones de las familias constituyen unas de las instancias más relevantes en la estructuración de la identidad personal y social de una persona; sin esto, no es posible que el individuo se despliegue con todas sus potencialidades, destrezas y capacidades en el medio circundante; esta identidad personal y social lo lleva a funcionar adecuadamente y a poseer un bienestar psicológico para hacer frente a conflictos de la cotidianidad, ya que emplea en la resolución de sus conflictos todo el bagaje adquirido en su entorno familiar. Todos estos elementos no son más que los valores empoderados de las funciones que en la familia se establecen, dicho de otra manera, las funciones favorecen el desarrollo sano y el crecimiento personal, social e individual de cada miembro:

- Presencia de límites y jerarquía claras.
- Respeto al espacio físico y emocional de cada miembro.
- Reglas flexibles pero claras y precisas.

- Capacidad de reajuste ante los cambios.
- Adecuada distribución de roles.
- Adecuadas estrategias para resolver situaciones de conflictos

La necesidad de que se establezca una interacción entre el docente y los padres se debe a varios aspectos según el autor Macbeth (1989)

- Los padres son los responsables, ante la ley, de la educación de sus hijos por lo cual son clientes legales de los centros educativos, a los que asistan sus hijos y deben ser bien recibidos y bien atendidos.
- Ya que se debe compatibilizar la educación familiar, no formal, con la de la escuela, formal, creando una educación compatible e interrelacionada. Y por ello, los docentes y el centro educativo deben tener en cuenta la educación familiar para crear y fomentar un aprendizaje escolar.
- La educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal y es un factor significativo entre la complejidad de factores asociados a la desigualdad de oportunidades en educación.
- Los profesores deben velar porque los padres cumplan sus responsabilidades y obligaciones y para facilitar esto es necesaria la interacción y cooperación familiar, mediante la participación de estos en la escuela y una comunicación fluida y habitual.
- Y como los padres son los responsables de sus hijos/as estos deben intervenir y tomar parte de las decisiones que se toman en la escuela sobre su funcionamiento y organización a través de sus representantes elegidos por ellos/ellas para que así lo sea.
- Esta interacción facilita a los docentes conocer mejor a su alumno/a y el entorno familiar y de amistades que le rodean y al contrario, los profesores pueden informar a la familia sobre características de sus hijos/as que tal vez no pueden observar en casa o el barrio, puesto que es otro contexto diferente y con otras características.

Las funciones y responsabilidades son distintas y diferentes, en cada una de las familias, pero lo importante es saber reunir estas diferencias y completarlas de manera que sean contribuciones positivas.

Las diferencias existen, pero es necesario la búsqueda de un punto de unión entre las familias y la escuela y es que esta da recursos para interpretar y proporciona información, ejes básicos de conocimientos científicos y culturales y la familia acoge este conocimiento y lo incorpora a sus normas, cultura, a lo cotidiano y busca las ocasiones posibles de la vida diaria para aplicarlos.

Las familias ante la tartamudez

Las familias como representantes legales y responsables, ante la ley, de la educación de sus hijos, tienen el deber de propiciar las condiciones para que se desarrolle el proceso de educación con el mínimo de tropiezos; no obstante se dan situaciones que dificultan el normal aprendizaje de los hijos. Ante esta problemática las familias se sienten desamparadas y carentes de recursos para brindar la ayuda oportuna y necesaria.

El aprendizaje con frecuencia se afecta por múltiples causas y de disimiles maneras. Una de las afectaciones está dada por la tartamudez que clasifica entre las necesidades educativas especiales, ante la cual la familia adopta una actitud de conformidad o de intolerancia sin buscar ayuda.

La tartamudez es una dificultad en el habla que afecta considerablemente la vida de quienes la padecen y más específicamente el modo de comunicarse con sus pares. El conocimiento de dos casos de escolares con tartamudez, despertó la curiosidad y el deseo de llevar a vía de hecho el siguiente trabajo, a partir del descubrimiento del malestar que genera el trastorno en las personas que lo padecen y de cómo esto influye también en su entorno.

Al hablar de tartamudez, se está haciendo referencia a un trastorno que compromete en mayor medida la comunicación del individuo, y a su vez influye en su autoestima, su desenvolvimiento en la vida cotidiana y en la constitución de su personalidad. Esto contribuyó a enfocar el trabajo sobre dos ejes que

pueden considerarse como principales al estudiar en la persona con tartamudez los rasgos de personalidad y su repertorio de conductas asertivas.

Como lo plantea Le Huche (2000) la tartamudez se manifiesta de múltiples formas, esto es, a través de prolongaciones, bloqueos, repeticiones de sílabas, estupefacción y palabras de soporte.

Además Le Huche (2000) considera que en la mayoría de los casos, la tartamudez precoz desaparece hacia los seis años sin necesidad de tratamiento alguno. Sin embargo, antes de los cinco años, es el momento oportuno para intervenir en el trastorno de la persona con la posibilidad de todavía poder obtener un cese definitivo de su tartamudez cuando esta no cesa naturalmente.

El trastorno aparece tempranamente cuando el niño se encuentra, como refiere Beain de Touzet (2002), en la edad del preescolar. Es decir que el niño ha comenzado a tartamudear, cuando tiene entre 2 y 5 años de edad. Ya tempranamente genera la conciencia de que no puede hablar con sus pares y sufre enormemente por ello.

Al respecto Beain de Touzet (2002) comenta que es posible evitar el 80% de las tartamudeces crónicas si se logra actuar antes que finalice el desarrollo del lenguaje, es decir, entre los 2 y 6 años.

La tartamudez es definida según Fernández Zúñiga y Caja del Castillo (2008) como una forma de hablar interrumpida por una serie de alteraciones como repeticiones de sonidos, palabras o frases, prolongación de sonidos, bloqueos o pausas inadecuadas en el discurso. Exponen, estos investigadores, que conlleva a asociadas conductas como: fuerza al hablar, ansiedad, conductas de evitación, pensamientos negativos, sentimientos negativos, y relaciones sociales alteradas.

Consideraciones acerca de la compensación de la tartamudez

La compensación de la tartamudez implica un proceso de diagnóstico que conduce a l**a** atención logopédica por las vías directa o indirecta.

Fernández (2011) define como atención logopédica al**:** proceso pedagógico dirigido por el logopeda, de carácter integral, multi e interdisciplinario que se

desarrolla preferentemente, en los diferentes contextos educativos, preescolares y escolares, la familia y la comunidad.

En la actualidad se imponen cambios metodológicos que implica la concepción de la diversidad y la problemática de que con todos los escolares no se logran resultados exitosos en la misma medida ni de la misma forma. La compensación de las necesidades educativas especiales en la comunicación, requieren de diversos métodos para la dirección del proceso pedagógico en la clase logopédica con escolares que presenten necesidades en el habla.

Uno de los problemas que con mayor regularidad enfrenta el maestro y el logopeda como maestro especializado, lo constituyen las alteraciones en el ritmo y fluidez del habla definidos como tartamudez. Cuando el logopeda, asume la dirección del proceso pedagógico para los sujetos con estas necesidades debe conocer la multiplicidad de métodos que existen para su corrección o compensación y de esta forma poder seleccionar el más adecuado en correspondencia con las particularidades de cada caso.

Se coincide con lo expresado por Vigotski (1989) en el tomo V de las Obras Completas cuando señala: … “La teoría de la compensación descubre el carácter creador de desarrollo dirigido por esta vía (…)” La compensación, “… constituye un proceso creador (orgánico y psicológico) de construcción y reconstrucción de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos…”

La corrección es vista como la posibilidad de rectificar un proceso, propiedad, función que está afectada o perdida. Mientras que, por compensación se asume “la posibilidad de sustitución, de estimar procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo”. Betancourt, Acudovisch, Castellanos & Martín, (2012).

En el caso de la tartamudez en los escolares de la escuela primaria se corrige o se compensa según las características del caso, aunque de forma general presenta mayores posibilidades para la compensación.

El autor de esta investigación, tomando en consideración las características que tipifican el estudio investigativo, asume el proceso compensatorio para que se

posibilite la construcción y reconstrucción de la personalidad del escolar en la formación de los nuevos procesos.

El logro de la compensación, al igual que para la corrección de la tartamudez, se toma en consideración los diferentes métodos que han ido surgiendo y perfeccionándose a través de la historia.

Entre los métodos tradicionales se encuentran los métodos reflexivos, los diversivos y los combinados. Los reflexivos tienden al aprendizaje analítico del proceso del lenguaje y centran la atención en el habla del niño. En ellos se trabaja la reeducación respiratoria, articulatoria, el ritmo y la entonación del lenguaje, así como el desarrollo del pensamiento verbal.

Entre los representantes de esta corriente metodológica se encuentran: Gutzmann (1891), Fröschels (1911), Stein (1948), Seeman (1962) y sus respectivas escuelas.

Los métodos diversivos, los que buscan desviar la atención del escolar con tartamudez sobre su habla, distraer su atención sobre la manera de hablar y disminuir la logofobia. Se utiliza el método de la masticación sonora, logorrítmico, hilarante, el canto y el baile, procedimientos que se consideran de gran valor para la presente investigación.

Los representantes de la corriente de los métodos diversivos son: Liebman (1903), Fröschels (1925), Blöch (1957) y sus respectivas escuelas. Es de gran significación, los aportes de Fröschels (1925) quien introdujo el método de masticación del habla, articular con movimientos de masticación, lo cual se conoce como el método de masticación sonora, posteriormente, Cabanas (1973) asume el método y fundamenta su valor teórico-práctico con el interés de ofrecer aplicaciones terapéuticas en el campo de las alteraciones de la comunicación oral, este posee vigencia en Cuba.

Se hace necesario retomar aquellos métodos que le otorgan gran relevancia a la música, el canto y al lenguaje rítmico que se caracterizan por la realización de ejercicios respiratorios con emisión vocálica y frases con ritmo melódico ascendente y descendente, el baile, el canto, trabajo con poesías con aumento

de complejidad de ritmos, primero leída y luego recitada. Dentro de sus principales representantes se encuentran Sorift (1919), Vlasova (1966), este último muy conocido y aplicado en Cuba.

Los métodos combinados, los que abogan por un tratamiento múltiple donde se combinan objetivos y procedimientos de los métodos anteriores. Se plantea que los tartamudos son diferentes y los tratamientos irregulares, todo eso hace que en la práctica se vayan alternando los métodos o aplicándolos simultáneamente o combinados entre sí, según las características y evolución del sujeto. Sus primeros representantes son Garde (1935) y Kopp (1939) entre otros.

Dentro de los métodos contemporáneos se hace necesario destacar el método integral, el cual incluye la acción multidisciplinaria e integrada de médicos: neurólogos, pediatras, psiquiatras, psicólogos, maestros, educadoras, logopedas, padres y todo el entorno que rodea al escolar. Se estructura a partir del diagnóstico multilateral del escolar y de la atención médica, psicoterapéutica, pedagógica, logopédica y de la familia.

Entre estos métodos se encuentran, según el estudio realizado por Fernández (2004) sobre la base de la clasificación aportada por Perelló (1984) los tradicionales y los contemporáneos.

En el estudio de la compensación de la tartamudez participaron los especialistas fundamentalmente médicos, psicoterapeutas y pedagogos, los dos últimos muy relacionados. Los representantes de esta corriente metodológica son: Rothe (1925), Vlasova (1936), Seeman (1962), Cabanas (1988), Azcoaga (1995) y sus respectivas escuelas, entre otros. Se reconoce en la actualidad como el método ideal para el trabajo con los trastornos de la comunicación en nuestro país.

Dentro de la gran diversidad de métodos existentes se abordarán a continuación los más empleados en Cuba. El primero de ellos es el ofrecido por Cabanas (1973) y sus seguidores: González (1974), Álvarez (1980), Pazo (1985), entre otros. Cabanas diseñó el tratamiento para la prevención de la tartamudez y el tratamiento en niños, adolescentes y adultos a partir de los criterios de la escuela

vienesa de Logopedia y Foniatría, se combina con el método integral de atención.

En las etapas más avanzadas y definidas, propias de niños mayores, adolescentes y adultos, se recomiendan ejercicios funcionales, la respiración de Flanco, la masticación sonora, ejercicios de alargamiento vocálico, la relajación activa verbal, la lectura, entre otros, que tienden a restablecer el automatismo oral conjuntamente con la aplicación de variadas formas de psicoterapia. Los procedimientos y ejercicios son de gran valor para la práctica educativa ya que propician el automatismo oral.

La atención a escolares con tartamudez, desde la familia

La familia está preparada para la atención a la tartamudez cuando logra la interacción con su hijo, propiciándoles confianza, seguridad, apoyo y la ayuda necesaria y oportuna. Al respecto se propone la realización de acciones dirigidas a la compensación del trastorno:

a) Control y corrección del habla del niño

- No llamar la atención del escolar sobre su forma de hablar. Se debe evitar sensibilizarlo de manera negativa, llamándole la atención en forma autoritaria sobre su defecto, lo cual, en vez de mejorarlo suele empeorarlo
- Poner atención y paciencia para escucharlo y comprenderlo cuando tartamudea o aflora de niño al hablar. Es muy importante puesto que el niño necesita que lo atiendan y comprendan lo que comunica o lo que quiere decir con su lenguaje defectuoso. Cuando no se le brinda la atención, se le genera tensión y frustración y, consiguientemente, desajustes emocionales.
- Tratar de hablarle en forma correcta y clara, con el propósito de que el niño se forme imágenes acusicas adecuadas. Esto debe hacerse a manera de comentarios de los que se le dice, tratando de vocalizar verbalizar bien la palabra
- Establecer con mayor frecuencia conversaciones con el niño, con lo que el propósito de ir corrigiendo sus errores

b) Restablecimiento de la confianza del niño en sí mismo

- Dedicarle atención en forma mesurada, manteniendo el clima de las relaciones familiares en una forma correcta y satisfactoria
- Introducir habilidades elogiables y gratificantes en la vida del niño con el propósito de resaltar sus cualidades y logros

c) Procurar la estabilidad emocional del niño

- No discutir delante del niño
- Ejercer sus roles y funciones de una manera complementaria, tratando es establecer normas disciplinarias y de educación de los niños en forma coordinada y consistente, de tal forma que no produzcan contradicciones
- Cuando se quieran adoptar las medidas correctivas con el niño, es preferible evitar el uso de castigos activos, tales como pegar, golpear, pellizcar, entre otras. Es más conveniente adoptar aquellas que se pueden denominar como castigos pasivos, como suprimirle las cosas que le producen deleite o placer
- Propiciar el contacto del niño con la naturaleza y con otros niños de su edad, con el objetivo de promover su socialización y brindarle experiencias agradables que le generen la necesidad emocional de comunicarse

d) Enseñanza de los hábitos de higiene y salud

- Es importante que los padres promuevan y estimulen al niño a que haga ejercicios físicos y espirituales de acuerdo con su edad. Estas actividades tienden a incrementar y promover la salud y los fortalece psicológicamente

Cada uno de estos aspectos debe ser enfrentado comprensiva, afectiva y solidariamente por la familia, propiciando una atmosfera familiar de tranquilidad y ayuda para el escolar. De esta manera el soporte familiar constituirá un ambiente adecuado para superar el problema

CONCLUSIONES

- La preparación de la familia, para la compensación de la tartamudez, se sustenta, fundamentalmente con la teoría referida a sus funciones, en lo particular: educativa, formativa, desarrolladora y de apoyo; por su importancia en

la atención a los escolares; así como en los sustentos teóricos relacionados con la compensación de la tartamudez

BIBLIOGRAFÍA

Borja, M. (2019). Tartamudez, qué la causa y cómo se trata. WWW. 20 minutos. es

Carvajal Rodríguez, C., y otros (2000). Educación para la salud en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castro Alegret, P. L. (2007). El maestro y la familia del niño con discapacidfad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Castro Alegret, P.L., Núñez Aragón, E., Castillo Suárez, S. (2010). La labor preventiva en el contexto familiar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cheveliova Alexeieva, N. (1978). Corrección de la tartamudez en escolares durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Moscú: Editorial Pueblo y Educación.

Cobas Ochoa, C. L. (2006). El conocimiento logopédico para el maestro primario. La Habana: Edit. Pueblo y Educación. Cuba.

Guerra Iglesias, S., Linares, C. A., Laborit Kindelán, D., Bert Valdespino, J., Méndez Forms, I. y Salabarría Márquez, M. C. (2012). El contexto escolar, familiar y comunitario en el currículo para escolares con retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lucas Vidal, M. M. (2018). Estrategia educativa de orientación familiar para la atención a las carencias afectivas en el desarrollo del escolar ecuatoriano. Escuela de Educación Básica Fiscal Lorenzo Luzuriaga, Ecuador.

Lucas, M. M. (2017). Estrategia educativa de orientación a la familia de escolares con carencias afectivas Tesis doctoral, Universidad de Camagüey.

Maguire (2021) El misterioso origen de la tartamudez en el cerebro Universidad de California Riversive. Revista BBC News.

Rodríguez, C. y Pedro, R. (2005). Hablan los tartamudos. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.

LA HABILIDAD ESCUCHAR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL LOGOPEDA
THE DEVELOPMENT OF SKILL TO LISTEN IN THE TRAINING OF THE LOGOPEDA

AUTORES

MSc. Yordany Meneses Romero, Profesor Asistente. Institución: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez e-mail: yordany@uniss.edu.cu

Jorge Daniel Cáceres Ortiz, Profesor Auxiliar. Institución: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez e-mail: jdcacerez@uniss.edu.cu

MSc Ángela Ester Valdés Quesada. Profesor Auxiliar. Institución: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez e-mail: aquesada@uniss.edu.cu

RESUMEN

Dentro de las macro habilidades lingüísticas la escucha presenta una gran importancia a partir de considerar que implica sentir lo que trasmite otra persona, comprender el mensaje captado, evaluar y decidir su importancia y validez en determinado contexto y responder el mensaje del interlocutor, lo cual significa que sin su desarrollo no se pueden comprender los mensajes orales. En la ponencia se presentan los resultados de una investigación terminada, encaminada al desarrollo de la habilidad escuchar en la formación del maestro logopeda, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Didáctica de la Lengua Española, en estudiantes de segundo año de la carrera de Logopedia de la Universidad "José Martí Pérez". Esta se sustenta en los postulados socio-histórico-culturales de Vygotsky, dada su estrecha relación con la comunicación y el enfoque comunicativo. Para la realización de la búsqueda del conocimiento científico fueron empleados como métodos del nivel empírico: la observación pedagógica, la prueba pedagógica, la encuesta, el pre-experimento y el análisis de documentos, del nivel teórico se utilizaron el análisis y síntesis, el histórico y lógico, el sistémico y el inductivo y deductivo. La implementación logró los resultados esperados.

PALABRAS CLAVE: habilidad escuchar, formación, logopeda

SUMMARY

Within the macro linguistic skills, listening of great importance, considering that it involves feeling what another person transmits, understands the message captured, evaluating and deciding its importance and validity in a given context and responding to the interlocutor's message, which means that without their development you cannot understand the oral messages. The paper presents the results of a completed research, aimed at the development of the ability to listen in the training of the speech therapist teacher, from the teaching-learning process of the subject Didactics of the Spanish Language, in second-year students of the race of Logopedia of the University '' José Martí Pérez. '' This is based on the socio-historical-cultural postulates of Vygotsky, given its close relationship with communication and communicative approach. For the realization of the search for scientific knowledge were used as methods of the empirical level: pedagogical observation, pedagogical test, survey, pre-experiment and document analysis, the theoretical level was used analysis and synthesis, the historical and logical, the systemic and the inductive and deductive. The implementation achieved the expected results.

KEYWORDS: language skills, listening, speech therapy

INTRODUCCIÓN

El maestro logopeda es un comunicador social por excelencia, por lo que el desarrollo de su competencia comunicativa es vital, pues no se puede hablar del cumplimiento de la función docente si no ha desarrollado habilidades para expresar de forma correcta el contenido o para escuchar con atención las respuestas de sus escolares en el proceso de diagnóstico del lenguaje, así como para expresar sus ideas y actuar en el contexto de la escuela, la familia y la comunidad para lograr, conjuntamente con otros factores su transformación.

Por la importancia de la comunicación un grupo considerable de autores han argumentado su valor en la educación, entre ellos se destacan: González Rey,

F.; (1995); L.S. Vigotski (1998); Cassany (1999); Ojalvo Victoria; (1999); Castellanos Simons, D.; (2001); Fernández González, A. M.; (2002); Álvarez Echevarría, María Isabel; (2007); Aguilar Benítez; (2007); de la Cruz Pazo Quintana, T.; (2008); Domínguez García, I.; (2010); Fragoso Ávila, J.; (2013)

Dentro de la competencia comunicativa la habilidad escuchar desempeña una función esencial, tal es el caso que en el Modelo del Profesional de la carrera Logopedia se precisa que el educador graduado tiene que dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación y recurso profesional imprescindible, que se manifieste en la comprensión de lo que lee o escucha, en hablar correctamente (…), de modo que pueda servir de modelo lingüístico.

Sin embargo, muchas de las dificultades que persisten en el aprendizaje tienen sus causas en que no están preparados para escuchar e interpretar los mensajes orales. En este sentido, se ha podido detectar que los estudiantes de segundo año de la carrera Logopedia de la Universidad de Sancti Spíritus " José Martí Pérez", aunque pueden leer y escribir de manera correcta presentan limitaciones para la recepción de los mensajes orales. Lo que trae como consecuencia dificultades en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades comunicativas en general.

Los autores se plantearon como aspiración el siguiente objetivo: argumentar los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con el desarrollo de la habilidad escuchar en el proceso de formación del logopeda.

DESARROLLO

Los fundamentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos y sociológicos relacionados con las habilidades comunicativas y en particular con la habilidad escuchar, se encontraron a partir de un estudio histórico lógico de la literatura científica que aborda la temática. Primeramente analizando el desarrollo del lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde referimos los siguientes elementos.

Para el hombre el lenguaje es uno de los instrumentos más valiosos para su vida en sociedad que propició su desempeño protagónico en todo su quehacer contribuyendo a su formación y al desarrollo de su pensamiento. No constituye una propiedad o cualidad, que aparece con el nacimiento, se encuentra en relación con el desarrollo social del hombre. Su desarrollo va paralelamente con el desarrollo físico e intelectual. Se advierte su asimilación no como una suma de hábitos mecánicos, sino como un medio de comunicación con sentido, como un medio de intercambio de ideas y de cognición de lo que nos rodea.

Es adquirido mediante la asimilación de la experiencia histórica social a través de la actividad y la comunicación y no basta con que el individuo posea un cerebro y un organismo propios de su especie, sino que se requiere que su actividad se desenvuelva en un mundo de objetos y de relaciones humanas.

Al explicar el origen del lenguaje, Federico Engels lo relaciona con el propio origen del hombre, como una necesidad vital que este tuvo de interrelacionarse en un medio cada vez más complejo que le exigió el empleo de gestos, gritos, mímicas, sonidos articulados; factores que unidos a la necesidad de trabajar para subsistir condicionaron decisivamente el surgimiento del lenguaje: "… el desarrollo del trabajo al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aún más los miembros de la sociedad. En resumen, los hombres llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse los unos a los otros." (Engels, F., 1979, p. 145).

Ello contribuyó a la creación en el hombre de una conciencia práctica del mundo material que influyó a su vez sobre el trabajo y la palabra, estimulando su desarrollo.

El lenguaje es el soporte del pensamiento; las ideas se expresan con palabras o por su traslación escrita. Se piensa con palabras sin las cuales el lenguaje interior y el lenguaje expreso serían imposibles.

El valor real del lenguaje en la formación del pensamiento humano se encuentra destacado en las siguientes palabras de A. R. Luria:

“El lenguaje no solo permite penetrar profundamente en los fenómenos de la realidad, en las relaciones entre las cosas, las acciones y las cualidades; no solo posee un sistema de construcciones sintácticas que permiten formular la idea, expresar un juicio. El lenguaje dispone de formaciones más complejas, que posibilitan el pensamiento teórico y que permiten al hombre salir de los límites de la experiencia inmediata y sacar conclusiones por un camino abstracto lógico-verbal”. (Luria, A. R., 1978, p. 34)

Como se aprecia la actividad verbal es dirigida por el cerebro. El lenguaje es una de las más complejas funciones psíquicas superiores del hombre, y su existencia está determinada por el centro rector, es decir, el cerebro.

Entre las principales funciones del lenguaje está la comunicativa, la nominativa, la cognoscitiva y la reguladora. (Figueredo Escobar, E., 2000)

El término comunicación proviene de la palabra de origen latino *communicāre,* que quiere decir compartir o hacer en común, de ahí que el acto comunicativo implique un esfuerzo del hombre para colaborar, cooperar con sus semejantes para hacer algo juntos.

La función comunicativa a la que Vigotsky (1998) denominara función primaria del lenguaje, constituye un elemento instrumental esencial que acompaña la actividad práctica y que, mediante el proceso de interiorización pasa a enriquecer la actividad noética para transitar desde lo concreto-sensible hacia lo concreto-pensado

En el proceso comunicativo, el niño entra en contacto con lo que le rodea, se relaciona con el mundo circundante, asimila nuevos conocimientos, se forma su pensamiento, de ahí que se diga que la primera función del lenguaje es social.

Según Sales, L. (2003, p. 21). “Las categorías comunicación y lenguaje poseen una estrecha relación dialéctica, en cambio, una no constituye un subconjunto de la otra. La comunicación, a diferencia del lenguaje, incluye en su concepción los múltiples tipos de interrelaciones humanas, el contenido y la forma de lo comunicado, así como, los diferentes actos e instancias comunicativas.”

Señalada como unidad funcional básica del lenguaje, la comunicación es la encargada de difundir todo el conocimiento acumulado durante el desarrollo de las ciencias y de la sociedad.

Por medio del lenguaje, el individuo se subordina a las normas sociales establecidas a través de la historia, le sirve como medio de conservación de la experiencia alcanzada y al mismo tiempo como medio de transmisión de esta y para ello se auxilia de la lengua y el habla.

Lo que caracteriza al lenguaje humano es la posibilidad de elevar los elementos de la realidad a un cierto grado de abstracción y su capacidad de ensanchar los marcos de esa realidad, extendiéndola hacia el pasado y hacia el futuro. El lenguaje permite aprehender el mundo circundante, nombrarlo, atribuirle cualidades y manejarse en él.

Las distintas funciones que realiza el lenguaje, como se aprecia, aparecen de forma paulatina y, en lugar de desaparecer, ganan en complejidad para seguir participando aún más perfeccionadas, en la actividad social del hombre.

Según expresa Vigotsky (1966, p. 66*).* "El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. El pensamiento tiene eslabones relativamente independientes del lenguaje, pero no puede terminar de integrarse sin este"

Más adelante analiza: "La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. (Vigotsky, 1966, p. 164)

Para González Castro, V la "comunicación es pensamiento compartido, es conocimiento mutuo y no puede existir pensamiento sin palabra." (González Castro, V., 1989, p. 2).

Como se aprecia pensamiento y lenguaje constituyen una unidad dialéctica, a través de las cuales se refleja, en el cerebro del hombre, la realidad en distinta

forma que la percepción, por lo cual son la clave de la naturaleza de la conciencia humana.

Es importante considerar la naturaleza social del lenguaje y su papel como medio de la comunicación, como un proceso a través del cual se produce la asimilación y elaboración de conocimientos, pues sirve de estímulo al propio desarrollo intelectual; se convierte de forma exterior en móvil interno cuando al permitir una formulación más precisa y un análisis más ajustado a la realidad, conduce a un pensamiento crítico de más rigor.

Saussure definió el lenguaje como un fenómeno multiforme, físico, fisiológico y psíquico que representa la capacidad propia del hombre para comunicarse por medio de un sistema de signos vocálicos y consonánticos. Tal capacidad supone la existencia de una determinada función simbólica y de unos centros nerviosos genéticamente determinados.(citado por Domínguez García, I. 2010)

El término lengua permite nombrar a una variedad lingüística o forma de lenguaje humano con fines comunicativos que está dotado de una sintaxis. En cuanto a la lengua materna, también conocida como lengua popular, idioma materno, lengua nativa o primera lengua, es el primer idioma que aprende un ser humano. La lengua pertenece al conjunto de hablantes (comunidad lingüística), es duradera y evoluciona lentamente.

El conocimiento de la lengua posibilita una comunicación eficaz. Se relaciona además con lo afectivo y contribuye a ordenar el pensamiento. El desarrollo del leguaje es una socialización gradual de estados mentales.

Cada persona pone en juego, al comunicarse, diversos saberes sobre el lenguaje, cotidianos, científicos. Estos saberes, en una urdimbre compleja, interactúan para que pueda establecerse la comunicación humana.

La lengua es un hecho social que se manifiesta en la interacción. Un trabajo centrado en la exploración de las competencias y en el fortalecimiento de la actuación, contribuirán a formar un hablante competente en diversas situaciones comunicativas.

El dominio de la propia lengua permite a una comunidad participar activamente en las acciones que comprometen la propia esencia de la comunidad, que sostienen sus valores y que caracterizan , en fin, sus modos de acción, sus estrategias de comunicación y la conformación de su tejido social, fundamentalmente sostenida por ella.

En un último nivel de concreción, el habla supone la actualización de la lengua, limitada por el uso, la adecuación y la costumbre, es decir por la norma. El habla individual es el idiolecto, la forma particular que tiene cada individuo de hablar una lengua. (Diccionario Larousse)

El habla es individual y momentánea. En ella interviene directamente el hablante seleccionando una opción entre las diversas posibilidades que la lengua le ofrece. (Domínguez García, I., 2007)

El habla es el uso particular que cada individuo hace de los signos que le ofrece la lengua. El habla se haya más ligado a la experiencia de cada uno y a aspectos más personales que sociales.

En la formación de maestros logopedas cubanos este trabajo se complementa con todas las asignaturas del plan de estudio. Desde su esencia contribuyen al conocimiento y aprehensión de los modos de actuación profesional pedagógicos y el desarrollo de habilidades comunicativas.

En el desarrollo que se pretende alcanzar por parte de los estudiantes en las habilidades comunicativas en general y particularmente en la habilidad escuchar se centran los siguientes postulados.

A partir de considerar que el hombre es un ser social se puede decir que a través de la interacción de los hombres en sociedad y mediante la comunicación donde pueden ocupar los roles tanto de objeto como de sujeto se les forma y desarrolla la personalidad. (Vygotsky, L., 1998, p. 4).

Es importante destacar que la personalidad se desarrolla en la adquisición por los niños y jóvenes de la experiencia socio-histórica, lo que no ocurre de forma pasiva sino mediante la actividad que estos realizan, sus relaciones con el medio,

por la comunicación con las personas existentes en el ambiente social en que viven y se educan.

Resulta esclarecedora la concepción histórica cultural de Vigotsky (1998) al atribuir el desarrollo de la personalidad a la actividad y a la comunicación unida a todo el devenir socio histórico que antecede la existencia de los individuos.

Precisamente este autor maneja la comunicación como categoría fundamental en sus trabajos acerca de las funciones psíquicas superiores, donde destaca que el progreso de ésta no responde a la línea de la evolución biológica, sino que es el resultado de la asimilación de los productos de la cultura, y esto sólo se da a partir del contacto entre los hombres.

En este sentido es notable la idea de Vigotsky acerca del origen ínter psicológico de todo lo psíquico; es decir, como cada función psíquica y la personalidad en general se generan en el plano ínter- psicológico para luego pasar a constituir un fenómeno intrapsicológico.

Es preciso recordar que la comunicación se origina con el surgimiento del ser humano como una necesidad que parte de su interacción con otros hombres y el desarrollo de una actividad común; por tanto se puede decir que la condición humana está asociada indisolublemente a la comunicación como forma de relación entre los hombres. Al explicar su origen, Federico Engels dice que “junto con la división del trabajo, el hombre mismo quedó subdividido” (Engels, F., 1963, p. 272).

Engels relaciona al trabajo con la necesidad de la comunicación diciendo que “el desarrollo del trabajo al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aún más los miembros de la sociedad”. (Engels, F., 1963, p. 237). Es la comunicación pues, un rasgo inherente a la esencia humana que está firmemente ligada tanto al proceso de humanización como a la actividad de los hombres.

No se debe pasar por alto el lugar que ocupan las habilidades en la estructura de la actividad. A. N. Leontiev (1982) al explicar la misma, plantea que toda

actividad está condicionada por el surgimiento de un motivo, encontrándose detrás de él una necesidad. Explica además que la actividad está compuesta por acciones encaminadas a un fin y relacionadas y enlazadas internamente pero que deben tener su aspecto operacional, o sea los procedimientos necesarios para alcanzar el fin. (Leontiev, A.N., 1982, p. 47).

Para que el ser humano pueda realizar cualquier actividad necesita desarrollar ciertas habilidades que estarán en correspondencia con las acciones y operaciones que debe ejecutar.

Es a través de las habilidades que se regula racionalmente la actividad, desde un plano consciente. No obstante la realización de una actividad haciendo uso de determinadas habilidades no excluye que el individuo emplee automáticamente hábitos ya adquiridos por la sistematización de determinadas operaciones.

Un profesor que desee estimular el desarrollo de habilidades comunicativas en sus estudiantes, debe tener la precaución de realizar actividades didácticas y comunicativas para la obtención de la finalidad que persigue. Pero en la medida que realice el ejercicio de su profesión, estas operaciones se dominan de tal modo que para realizarse no necesitan de un control consciente y se realizan automáticamente; es decir, se automatizan debido a la sistematización de las mismas.

Si se trata pues de definir las habilidades comunicativas se puede decir que

En este sentido Fernández González, A .M. (1996:18) considera como habilidades comunicativas las destrezas que tiene el ser humano para comunicarse con los demás tanto en el plano oral como escrito logrando niveles superiores en la comprensión

En particular se ha orientado al estudio de estas habilidades para la comunicación dentro del contexto del trabajo del maestro. Se encuentran referencias que en particular se circunscriben al estudio de las habilidades que tiene que tener el maestro como comunicador, para ser más eficiente en su profesión, y existen otras en que en general se aborda la comunicación,

refiriéndose a aspectos que muy bien pueden ser transferidos a la situación pedagógica.

El psicólogo F. González Rey (1995), plantea que a través de una pluralidad de canales tanto verbales como no verbales se da la comunicación, que en esta pluralidad es necesario diferenciar los elementos que expresan un sentido psicológico por el sujeto y en este sentido con frecuencia resulta de la integración o coexistencia de indicadores diversos.

Expresa que “la falta de cultura de la comunicación determina una tendencia del sujeto a reflexión o enmascaramiento de sus verdaderos deseos y necesidades cuando se comunica con el otro. Esta tendencia hace que muchas cosas esenciales se comuniquen indirectamente o de forma totalmente desvirtuada”. (González Rey, F.; 1995: 1). Con lo que expresa que una adecuada comunicación deberá estar sustentada por sólidas bases de conocimientos que permitan a los sujetos en interacción expresar sus aspiraciones, inquietudes y sueños con claridad, para ser comprendidos bien.

A. M. Fernández González (2002) considera que la comunicación está condicionada por el lugar que ocupa el hombre dentro del sistema de relaciones sociales y que es a la vez resultado y expresión del proceso de producción.

La comunicación que establece el hombre es expresión no sólo de su personalidad y de su conciencia individual, sino también expresión del lugar que ocupa en la sociedad, de su clase, ella es portadora de valores y elementos de la conciencia social. Aún en Cuba, donde no están marcadas políticamente las diferencias de clases sociales, las particularidades de la educación entre adolescentes en las zonas rurales y zonas urbanas son muy diferentes debido a sus desiguales modos de vida, puesto que las personas piensan y sienten en función de cómo viven, y por ende, se relacionan y comunican de acuerdo a sus condiciones de vida.

Según Fernández González (2002) existen diferencias en cuanto al éxito que alcanzan las diferentes personas en su comunicación con otras. En ello intervienen, en gran medida, ciertas cualidades de la personalidad, la presencia

de ciertas actitudes, que hacen del sujeto un buen o un no tan buen comunicador. Sin embargo, se estima que también intervienen en el éxito algunas habilidades que lo hacen tener una actuación más eficaz.

El profesor cuando establece una adecuada comunicación dentro del proceso pedagógico favorecerá la aprehensión en los alumnos de los mensajes educativos que sea capaz de transmitir. A través de las habilidades que utilice, el profesor podrá emitir los contenidos de modo que lleguen a motivar a los estudiantes fortaleciendo sus conocimientos, sentimientos y valores, propiciando que sean más creativos y estimulando el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

La adquisición de las pautas de comunicación permite la socialización de las personas y es por eso que aprender a comunicarse es aprender a interpretar el mundo que nos rodea y a conocer los símbolos de la sociedad a la que pertenecemos. Existe gran correspondencia entre comunicación y cultura; por este motivo, desarrollar las capacidades comunicativas no se reduce a la comunicación lingüística, sino también a madurar como personas e integrarnos al contexto sociocultural.

Para Cassany (1999) las habilidades comunicativas básicas son el modo en que el sujeto realiza su actividad comunicativa, para lo cual necesita disponer de un sistema de acciones y operaciones que le garanticen el éxito, es decir, el logro del objetivo propuesto.

Las habilidades lingüísticas se clasifican según Cassany (1999), por el código que se emplea y por el papel que tengan en el proceso de comunicación. De manera que las habilidades se dividen en receptivas y productivas. Como receptivas considera a escuchar y leer y las define como aquellas habilidades que permiten la decodificación del lenguaje verbal y como productivas las que le permiten al sujeto elaborar discursos coherentes y cohesivos, para exponer con propiedad y claridad las ideas a través del lenguaje oral o escrito.

En el caso de escuchar precisa que es la habilidad para decodificar la producción verbal, para identificar la variedad de la lengua a la cual corresponde el discurso

escuchado, para detectar y desentrañar las estrategias discursivas ligadas a otros propósitos elocutivos del enunciado.

Las habilidades lingüístico-comunicativas escuchar y hablar se identifican con el lenguaje oral en el que a diferencia del escrito ejercerán su influencia, además del contenido verbal del mensaje, características propias del lenguaje no verbal como son los gestos, las expresiones faciales, la posición del cuerpo, que revelan, particularmente, las características individuales de los interlocutores, así como el contexto en que se establece la comunicación.

En el lenguaje oral los hablantes se conceden turnos para intervenir, comenzar o finalizar diálogos, ofrecer informaciones, órdenes, argumentos, preguntas y expresar acuerdo o desacuerdo. Asumen diferentes actitudes, según el contexto y la comunicación es más espontánea permitiéndole al emisor rectificar lo que ha dicho. El receptor trata de comprender lo que el emisor dice, y está obligado a hacerlo en el momento de la emisión tal y como se emite. Ello explica que el lenguaje oral sea más coloquial, subjetivo, redundante y abierto; en él se emplean con frecuencia frases inacabadas, repeticiones, onomatopeyas y frases hechas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la vía esencial para lograr la formación integral de los estudiantes es precisamente la comunicación. A través de ella se brinda la enseñanza y, a su vez, se ejerce una influencia educativa sobre el estudiante en un medio participativo.

Es por ello que para que la comunicación en el proceso pedagógico sea efectiva debe darse una relación dialéctica entre sus funciones. Viviana González y otros (1995) plantean que, según B. F. Lómov, se destacan tres de ellas: la informativa-comunicativa, la reguladora-comunicativa y la afectivo-comunicativa. Ello se concreta en la necesidad del profesor de explotar todas las vías a partir de las cuales pueda ejercer en su comunicación con los estudiantes una influencia positiva, desde su ejemplo, a través de estrategias mediadoras.

En este sentido Baéz García, M (2006, p. 20-21) plantea que la competencia comunicativa es la capacidad del ser humano para entrar en relación con otros

en un medio sociocultural. Este concepto se manifiesta en cada individuo en particular y tiene que ver con sus aptitudes y habilidades para comprender e interpretar; así como para transmitir información. Para lograrla el estudiante debe poseer conocimientos sobre su lengua a fin de comunicar lo que desea expresar en cada situación. La competencia comunicativa entendida como una suma de competencias tiene como base la competencia lingüística y la pragmática.

De todas las habilidades comunicativas es la escucha la primera que se desarrolla desde nuestros primeros años de vida. Sin embargo, el interés de los niños y de los adolescentes por la escucha decae muchísimo durante su paso por la escuela y la mayoría termina sus estudios con un pobre desempeño en la escucha atenta e inteligente.

Sin embargo escuchar es la que suele despertar menos interés en la vida cotidiana. Se puede afirmar elogiosamente de alguien que es un buen orador, que escribe muy bien, o incluso que es un buen lector; pero decir de la misma manera que escucha bien o que es un buen oyente, resuelta como mínimo, extraño. En cambio son más corrientes las expresiones referidas a la falta de compresión oral: alguien que no sabe escuchar o que tiene poco oído y demasiada lengua.

En general, estudiantes y profesores no siempre tienen en cuenta la habilidad de escuchar. Seguramente no existen discusiones profesionales sobre su importancia, y en la práctica no se le dedica una atención especial. Se supone que los estudiantes ya saben escuchar y que vale más que se apliquen los esfuerzos en otras direcciones, sin tener conciencia que la base para obtener estos conocimientos es una escucha eficiente.

Cuando los niños y las niñas llegan a la escuela ya entienden las cosas más elementales y, progresivamente, durante su escolarización, los que mayor interés cognoscitivo manifiestan desarrollan la habilidad de escuchar de forma natural, paralelamente con su crecimiento y sin necesidad de un tratamiento didáctico específico. Estos alumnos aprenden a escuchar de la misma manera que aprenden todas aquellas cosas que los maestros no se proponen enseñar.

Es por ello que es muy común observar en las aulas que los maestros hablan y un grupo considerable de los alumnos no retienen la información, no saben seleccionarla y que existe una tendencia marcada a la ejecución sin escuchar totalmente las instrucciones o mensajes, hablan a coro o no respetan los turnos de participación.

Saber escuchar requiere de preparar la atención auditiva para que los estudiantes se fijen en aspectos importantes de lo que van a escuchar, requiere además de la preparación afectiva para la toma de notas, que no es correr detrás de todo lo que se dice para anotarlo, sino es escuchar, seleccionar y escribir.

Las investigaciones de corte psicolingüístico que se desarrollan en el mundo contemporáneo demuestran que casi el 80% de los adolescentes poseen serias dificultades para intervenir, escuchar lo que dicen otras personas y respetar las opiniones ajenas. Tampoco están acostumbrados a la escucha apreciativa (audición de cuentos, poesías, música…). (Fernández González, A y otros, 2002).

A partir de estas reflexiones teóricas el autor considera que un estudiante tiene desarrollada la habilidad escuchar cuando es capaz de mantener una actitud de respeto a las ideas y opiniones de otro con una escucha atenta; que le permita reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar o retener la información que trasmite otra persona para interpretar y comprender el mensaje, evaluar y decidir su importancia y validez en determinado contexto y responder si se le solicita.

Es importante también insistir en que el estudiante de la carrera Pedagogía Psicología necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad escuchar y que se potencie desde las asignaturas del plan de estudio, sobre todo por la importancia que se le concede a esta en su labor profesional. Los ejercicios deberían ser frecuentes, breves e intensivos. Estos desarrollan la escucha, lo cual permite la recepción y la valoración del mensaje y de la intervención del orador, así como reaccionar ante él y poder hablar cuando haya terminado el discurso o responder preguntas formuladas sobre lo expresado. Toda vez que

interactúa en su tratamiento psicopedagógico, en el trabajo con la familia, con los maestros y fundamentalmente en su actividad de diagnóstico.

CONCLUSIONES

- La revisión bibliográfica permitió argumentar los principales fundamentos pedagógicos y psicológicos relacionados con las habilidades comunicativas y en particular con la habilidad escuchar, además de la necesidad de su desarrollo en un profesional que su labor es directamente con el escolar, con el maestro y/o con la familia. Sustentado en el enfoque histórico cultural y la necesidad de una adecuada comunicación para convertir a los futuros profesionales en comunicadores competentes, enfocados en la continuidad del perfeccionamiento de la Educación Superior Pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Benítez, M. (2007). Reflexiones acerca de la habilidad escuchar en el proceso docente educativo. En: *Revista Digital Buenos Aires, (106).*

Álvarez Echevarría, M. I. (2007). *Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Báez García, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bernaza Rodríguez, G. J. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural.* Guadalajara, Jalisco, México: Pandora impresores, S.A. de C.V.

Blanco Pérez, A. (2003). *Filosofía de la Educación. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cassany, D. (2000). Describir el escribir. Barcelona, España: Editorial Paidos*.*

Castellanos Simons, D. y otros *(2001) Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Las 5 formas esenciales para desarrollar la habilidad de escuchar. Recuperado de: http://mba.americaeconomia.com.

Domínguez García, I. (2007). Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Domínguez García, I. (2010). *Comunicación y Texto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Domínguez García, I. (2013). *Lenguaje y comunicación.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Durán, A. (1990). Desarrollo de habilidades comunicativas. En *Revista Educación,* 76, 21-23.

Engels, F. (1979). *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.

Engels, F. (1963). Anti-Duhring. La Habana: Editorial Política.

Fernández González, A. M. (1996). *La competencia educativa como factor de eficiencia profesional del educador.* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Fernández, A. M. y otros (2002). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández, A. M. y otros (2003). De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología. En: Revista *Varona, (36-37),* 22- 27.

Fernández, A. M. (2002). *Validación del programa del Gabinete para el desarrollo de la Competencia Comunicativa.* La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Figueredo Escobar, E. (1982). *Psicología del lenguaje.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figueredo Escobar, E. (2000). *Fundamentos psicológicos del lenguaje.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fragoso Ávila, J. y otros (2013). *Didáctica de la Lengua Española I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Báez García, M. (2006) *Hacia una comunicación más eficaz.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Castro, V. (1989). *Profesión Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torrente.

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

González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

Hernández March, E. y otros (1996). *Larousse: Gran Diccionario de la Lengua Española.* España: Edición Larousse Planeta, S.A.

Leonntiev, A. N. (1982). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Luria, A. R. (1978). *El cerebro en acción*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Marx, C. y Engels, F. (1975). *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.

Ministerio de Educación, Cuba. (2010). Modelo del profesional. Plan de estudio D. Licenciatura en Educación. Especialidad Pedagogía Psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ojalvo V. (1997). *Comunicación Educativa.* La Habana: CEPES. *(*Material mimeografiado).

Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Versión y acción. París.

Sales, L. (2003). *La comunicación y los niveles de la lengua.* La Habana: Editorial. Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1966*). Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje. (2da edic. correg. y aumentada).* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

CAPÍTULO V

LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LOS DOCENTES, EN EL HOGAR DE AMPARO FAMILIAR
THE EDUCATIONAL ORIENTATION OF THE TEACHERS, IN THE HOME OF FAMILY PROTECTION

AUTORES

Lic. Ángel Michel Gómez Borrell. Dirección Provincial de Educación. Sancti Spíritus. E. mail: angelgomez@nauta.cu

Dr. C. Evaristo Reinoso Porra. Profesor Titular. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento de Educación Especial Logopedia. Sancti Spíritus. Profesor Titular. E-mail: ereinoso@uniss.edu.cu

Dr. C. Fidel Cubillas Quintana. Profesor Titular. Universidad José Martí Pérez. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor-Investigador. Del CECESS. E-mail: fquintana@uniss.edu.cu

RESUMEN

La ponencia que se presenta resume el resultado de una tesis de maestría que a su vez es la tarea “Atención a la diversidad, desde el proceso pedagógico”, del proyecto institucional: “El perfeccionamiento de la teoría pedagógica en función de la solución a problemas educativos priorizados en la provincia de Sancti Spíritus; con el objetivo de fundamentar la preparación de los docentes para la orientación educativa en el contexto del hogar de amparo familiar. Para lograr tal propósito, se demanda de un trabajo metodológico de manera sistemática y particularizada a las características de cada docente; a partir de las dificultades detectadas, en el cumplimiento de estas funciones. El proceso investigativo se realiza, mediante la aplicación de los métodos del nivel teórico: histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo y del nivel empírico: observación, entrevista y análisis documental. En ella figuran los siguientes resultados: la determinación de los referentes teóricos en torno a la preparación del docente, la orientación educativa y el funcionamiento educativo del hogar de amparo familiar y se dejan ver como conclusiones: los fundamentos teóricos que

sustentan la preparación de los docentes para la orientación educativa en el hogar de amparo familiar.
PALABRAS CLAVE: amparo familiar; orientación educativa; preparación de los docentes; proceso educativo

SUMMARY

The paper that is presented summarizes the result of a master's thesis that in turn is the task "Attention to diversity, from the pedagogical process", of the institutional project: "The improvement of the pedagogical theory based on the solution to problems educational prioritized in the province of Sancti Spíritus; with the objective of substantiating the preparation of teachers for educational guidance in the context of the family home. To achieve this purpose, a methodological work is demanded in a systematic and particularized manner to the characteristics of each teacher; from the difficulties detected, in the fulfillment of these functions. The investigative process is carried out through the application of the methods of the theoretical level: historical-logical, analytical-synthetic and inductive-deductive and of the empirical level: observation, interview and documentary analysis. It contains the following results: the determination of the theoretical references around the preparation of the teacher, the educational orientation and the educational functioning of the family home and are seen as conclusions: the theoretical foundations that support the preparation of teachers for educational guidance in the family home.
KEYWORDS: family protection; educational orientation; teacher preparation; educational process

INTRODUCCION

El Plan de Perfeccionamiento de la Educación, en Cuba, tiene sus orígenes en la década de los 70; este trajo consigo la elaboración de libros de texto y cuadernos de trabajo, para los educandos y cambios radicales en los planes, programas y orientaciones metodológicas, así como la introducción de nuevos métodos y procedimientos para el trabajo educativo, que exigían mayor nivel de preparación en los docentes.

Desde entonces hasta la actualidad se han desarrollado diferentes modelos para la formación de este profesional, en correspondencia con el desarrollo existente en cada momento histórico-concreto.

En la actualidad, como parte del perfeccionamiento continuo se precisa desde el currículo la formación del profesional de la educación para el logro de una correcta dirección del proceso pedagógico y generar un auto perfeccionamiento de su actividad en correspondencia con las exigencias de la sociedad.

En el periodo comprendido entre el 2016-2021 se aprueban en el 7. Congreso del Partido en abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en junio de 2016 la actualización de los lineamientos de la política económica y social del partido y la Revolución

El lineamiento # 113, plantea: “Impulsar el desarrollo integral y pleno de los seres humanos. Continuar consolidando las conquistas de la Revolución, tales como el acceso a… la educación…, la justicia, la tranquilidad ciudadana, la seguridad social y la protección… a las personas que lo necesiten. Promover y reafirmar la adopción de los valores, prácticas y actitudes que deben distinguir a nuestra sociedad”.

Para lograr tal propósito, se demanda de una preparación permanente al enfrentar los desafíos que en el plano internacional y en Cuba se despliegan a un ritmo vertiginoso en las condiciones de desarrollo científico y tecnológico.

La revisión de documentos permitió adentrarse en el plan de trabajo metodológico responde al diagnóstico general e individual de los docentes de la institución, a tales efectos el Ministerio de Educación emite la nueva Resolución Ministerial #200/2018 que establece los lineamientos para el desarrollo de la preparación del docente.

En el artículo 33 de dicha resolución se especifica y orienta las vías o formas fundamentales del trabajo docente-metodológico: reunión metodológica, clase metodológica, clase demostrativa, clase abierta, preparación de la asignatura, taller metodológico, visitas de ayuda metodológica y controles a clases.

Las formas de trabajo docente-metodológico antes mencionadas se relacionan entre sí y constituyen un sistema. No obstante, el taller metodológico, por sus potencialidades en lo referido a la vinculación de la teoría con la práctica, se ha considerado la vía esencial en la preparación de los docentes, para el desarrollo de la orientación educativa en el contexto del hogar de amparo familiar.

La preparación de los docentes del hogar de amparo familiar se realiza a partir de las normativas, resoluciones y orientaciones del Ministerio de Educación (MINED) para la educación general; aunque por sus características particulares requiere de cambios en su aplicación

Las dificultades detectadas, en el cumplimiento de estas funciones, conducen a la aplicación de los métodos de observación a los docentes y de entrevista a los directivos, a partir del análisis de estos se constatan carencias en:

- ✓ La aplicación de los métodos educativos en la atención a las manifestaciones inadecuadas del comportamiento.
- ✓ La organización higiénica del régimen de vida del hogar de niños sin amparo familiar.
- ✓ Recursos didácticos para la prevención de las manifestaciones inadecuadas del comportamiento, mediante las actividades docentes, recreativas, deportivas y culturales.

El estudio de la teoría relacionada con la orientación educativa, que se presenta en esta ponencia, tiene el objetivo de fundamentar la preparación de los docentes para la orientación educativa en el contexto del hogar de amparo familiar.

DESARROLLO

El resultado de la investigación realizada en el hogar de amparo familiar de Sancti-Spíritus se resume, en esta ponencia, a partir de los referentes teóricos generales en torno a la preparación del docente, para la orientación educativa, el funcionamiento del hogar de amparo familiar y la propuesta de acciones enrumbadas hacia el desarrollo del proceso educativo.

La preparación del docente

En el proceso histórico, relacionado con este estudio, pedagogos e investigadores se han dedicado a la investigación relacionada con las vías de preparación de los docentes, por la importancia de esta temática; de modo que se puede afirmar que se encuentra presente en el pensamiento pedagógico universal, con propósitos relacionados con el desarrollo de la calidad en el proceso docente educativo. Se destacan por sus resultados científicos autores como Juan A. Comenius (1592-1670), Juan E. Pestalozzi (1746-1827), K. D. Ushinski (1824-1870), N. K. Krupskaia (1869-1939), y S. P. Baranov (1989), entre otros.

Comenius plantea la necesidad de una adecuada preparación del docente de forma implícita en su obra cumbre Didáctica Magna, "…todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir" (Comenius, 1983:125).

Más adelante agrega: "enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto de los estudios, (…) aumentarás el aprendizaje en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes" (Comenius, 1983:126).

En sus planteamientos se destaca la importancia de la adaptación de los conocimientos a la situación real del alumno, a sus capacidades, a sus intereses y motivaciones.

En tanto, el suizo Pestalozzi planteó "…el maestro debe estructurar toda la educación sobre la base de las particularidades físicas y psíquicas de los alumnos". (Pestalozzi, 1989:1),

Esto evidencia la necesidad de adecuar todo el sistema educativo al diagnóstico de los estudiantes, para lo cual es preciso que los docentes estudien la psicología y la biología para poder penetrar en el estudio integral de la personalidad de cada estudiante en los diferentes contextos de actuación y ofrecerles una correcta atención educativa.

Ushinski conocido como el padre de la pedagogía rusa planteó: “El maestro debe estar capacitado; no solo porque brinde sus conocimientos, sino porque traiga consigo las cualidades que mejor lo caracterizan como psicólogo”. (Ushinski, 1989:2)

En este planteamiento se observa la importancia que se le concede al dominio de la psicología para el docente, como parte de la preparación para la dirección del proceso pedagógico, además de los conocimientos propios de los programas que imparte. El dominio de la psicología le permitirá al docente comprender las manifestaciones de las formaciones psicológicas de la personalidad de cada estudiante en la práctica y con este conocimiento, sabrá darle el tratamiento adecuado a cada particularidad psicológica antes de orientarle.

Krupskaia afirmaba que: “el trabajo del maestro, no es un oficio, sino un arte, que exige de ellos profundos conocimientos acerca de las regularidades del desarrollo del mundo interno del niño…” (Krupskaia, 1989, p. 5)

Los criterios muy pertinentes e importantes en la actualidad, a juicio del investigador de esta tesis, refleja la necesidad de la preparación de los docentes para poder penetrar en las regularidades internas del estudiante, o sea, conocer las manifestaciones en la práctica educativa de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad de cada estudiante.

Baranov (1989) aseguró que: “El alto nivel de preparación psicológico-pedagógica constituye la característica decisiva de la calificación profesional del maestro” (Baranov, 1989:11).

Ello demuestra la importancia que se le concede a la preparación de los docentes para la correcta dirección del proceso pedagógico, pues reconoce que esta preparación es la que facilitará dominar las particularidades psíquicas generales de los estudiantes, y ellas pueden ejercer influencia decisiva en el proceso de asimilación de los conocimientos y en la formación de cualidades de la personalidad.

Es por ello que la formación de los profesionales es un proceso social y cultural que obedece al carácter de integridad del desarrollo de la capacidad

transformadora humana, que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad. La formación en constante y sistemática relación es capaz de potenciar y transformar el comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir de los sujetos.

Las exigencias del desarrollo hacen necesaria la búsqueda y experimentación de nuevas formas de impartir la docencia teniendo como eje del proceso de enseñanza aprendizaje al sujeto que aprende, procurando que sea significativo para él y le propicie una educación que le dé un especial valor a los aspectos éticos y morales, teniendo como base cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De ahí se deduce la importancia de formar un hombre nuevo protagonista y responsable de su aprendizaje como participante activo, reflexivo y valorativo capaz de elaborar estrategias en función de los objetivos que se trazan con alto grado de cientificidad; además de que se desarrolle a través de los principios de la política educacional.

En los documentos normativos, el trabajo metodológico, se evidencia como elemento intrínseco al desarrollo del proceso docente-educativo en una escuela, y su calidad depende de la eficiencia con que se organice y ejecute el sistema de trabajo metodológico del centro o colectivo pedagógico, es la actividad sistemática y permanente de los docentes, encaminada a mantener y elevar la calidad del proceso docente-educativo mediante el incremento de la maestría pedagógica de los docentes, el desarrollo o confección de los medios de enseñanza, la determinación de los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y demás aspectos que aseguren el proceso docente-educativo.

Al analizar estos conceptos se puede apreciar que existen elementos comunes. Estos resultan de gran importancia para poder conducir el trabajo metodológico en la escuela: Es una vía para elevar la calidad del proceso pedagógico, son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de docentes a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales y contribuye a la superación de los docentes.

Es de vital importancia, y como parte de la preparación que debiera alcanzar un docente, poseer dominio de la categoría de análisis orientación educativa, profundizar en su teoría y aplicarla de manera sistemática, planificada y sistémica.

La orientación educativa

En el pasado siglo XX, alcanza relevancia los estudios sobre el objeto y sentido de la Orientación Educativa, lo cual muestra un interés por revisar el trabajo profesional del orientador educativo, porque implica una forma de pensar la práctica institucional y el campo de estudio en el que participa desde la perspectiva del sujeto.

Para Gal, R. (1973) lo primero es la orientación profesional que surge bajo una concepción "puramente utilitaria de las posibilidades provistas por el desarrollo escolar". Sin embargo, como campo de estudio ha quedado marginada durante varias décadas. "La orientación escolar viene a inscribirse como prefacio a la orientación profesional". (1973, p. 10)

Sobre el objeto de la Orientación Educativa, se ha discutido entre orientadores e investigadores lo que podría ser el objeto de estudio de una práctica que ha estado presente en el ámbito institucional desde casi un siglo. Fue Frank Parsons quien acuñó el término orientación vocacional (Beck, 1987) y es el primero en los Estados Unidos en proporcionarle el sentido acorde con el nuevo discurso pedagógico, junto con la teoría curricular, la evaluación y la tecnología educativa, al transformarse la escuela en el contexto de la sociedad capitalista.

En la esfera de su práctica social, "los orientadores asumen roles específicos que son los de socializar los conocimientos, transmitir el sentido y la objetividad institucional a través de un programa que incluye un esquema procedimental" (Berger y Luckmann, 1997, p. 33)

Lo referido anteriormente indica cómo realizarlo de acuerdo con fines específicos bajo un modelo normativo del que se orienta, se impone un modelo de normalidad desde el cual se evalúa en un modelo educativo que incluye valores e intereses que son comunes a los miembros del grupo o comunidad.

Al decir de Febles Elejarde, M. (1999) la orientación educativa, desde un enfoque Psicológico del problema considera la orientación psicológica como proceso comunicativo de ayuda, de colaboración y actividad conjunta entre el sujeto que solicita esa ayuda y el orientador que la brinda en el que este último potencia el desarrollo.

En este proceso se produce el encuentro de subjetividades, ocurriendo en el plano ínterpsíquico, o sea, en el nivel en el cual, según formuló Vigostky, en la ley genética general del desarrollo, ocurre el inicio de la formación de las funciones psíquicas superiores.

Estudios recientes han demostrado que la Orientación Educativa, además de ser una práctica profesional emergente en ascenso, es un "constructo epistémico que integra saberes de tipo lógico y racional para comprender la realidad" (Vuelvas, 2002.p. 50). El estudio de los actores sociales es posible realizarlo a partir de la perspectiva del sujeto, porque en Orientación el objeto de estudio es un alumno con diversas problemáticas que demandan solución, por lo que su razón de ser corresponde al objeto de estudio.

La Orientación educativa como constructo epistémico puede tener diferentes objetos de conocimiento, porque su práctica es diversa y compleja y "no tiene uno solo, sino tantos como 'sujetos epistémicos pertinentes' enfrentan la misma problemática" (Vuelvas, 2002, p. 50). Así por ejemplo, se cuestiona si el objeto de conocimiento consiste en tomar decisiones, porque existe una comunidad epistémica que requieren el apoyo sobre esta problemática.

El objeto de la Orientación educativa se encuentra estrechamente relacionada con el sentido que adquiere esta práctica. Tanto la docencia como la Orientación Educativa cumplen su tarea gracias a los roles de quienes la realizan, éstas adquieren un sentido sólo en la medida en que docentes y orientadores son conscientes de la actividad específica que desempeñan, la de participar en la socialización de las personas que todavía no están preparadas y la de transmitir la "objetividad institucional" (Piña, 2002:143) porque ambos pertenecen a un

grupo, a una clase social y son portadores de valores, ideologías y códigos específicos que adquieren significado por el contexto en el que se desenvuelven. Los orientadores “son portadores de sentido como sujetos particulares en los espacios escolares” (Vuelvas, 2002, p. 83) no por la coacción sino por la aceptación del sentido de sus acciones de las que cada quien es responsable, tarea que corresponde al orientador.

Los antecedentes de la orientación educativa son Luis Vives y Huarte de San Juan. Vives aconseja que el ritmo de la enseñanza y sus contenidos se deben adaptar a las diferentes cualidades de los individuos. Huarte de San Juan aconseja que se estudie el temperamento de cada individuo, que se determine el tipo de habilidades mentales que le corresponden y que se le oriente hacia el ejercicio profesional que le convenga de acuerdo con sus habilidades naturales. Recientemente, el movimiento de la escuela nueva propugna que el maestro, más que un transmisor de conocimientos, sea un orientador educativo y un guía del aprendizaje con objeto de ayudar a éstos a que desarrollen sus habilidades mediante sus experiencias.

Sin embargo, los comienzos de la orientación educativa como actividad tal como se entiende en la actualidad, se sitúan a comienzos del siglo XX. Tiene su origen fuera del mundo escolar y encuentra su fundamento en el desarrollo y complejidad del mundo social en el que se vive.

Tyler ha insistido en que los orígenes de la orientación educativa radican en la complejidad creciente del mundo laboral o profesional, de lo que se deriva que los individuos tengan cada vez más dificultad para elegir el camino que les conviene para conseguir una profesión que se adapte a sus condiciones y capacidades personales. Y para decidir con acierto se necesita ayuda u orientación. Todo ello da lugar a que las primeras tareas de orientación educativa aparezcan vinculadas al mundo profesional.

Los primeros centros de Vocacional Guidance surgen en EEUU con el objetivo de proporcionar información profesional a los jóvenes y orientarles hacia aquellas ocupaciones más acordes con sus necesidades y aptitudes.

El origen de la orientación también se encuentra en las rápidas y continuas transformaciones que se suceden en el mundo actual y que afectan a las condiciones de vida en el plano personal, familiar, social, escolar y ocupacional, lo que provoca inestabilidad, inseguridad y ansiedad.

En este caso, la tarea de la orientación educativa se dirige a promover la salud mental de los individuos. Así, las primeras tareas de orientación aparecen asociadas a la vertiente profesional por un lado y a la vertiente de la salud mental por otro. Pero pronto se extienden al ámbito escolar, tanto en primaria como en secundaria por tres principales razones.

La primera es por la transformación y ampliación del mundo del trabajo, son miles las profesiones y es probable que si los jóvenes no cuentan con la ayuda necesaria para orientarles les será difícil acertar en la elección de estudios y profesiones que mejor se adapten a sus habilidades, capacidades e intereses.

La segunda es porque la escolaridad es prácticamente obligatoria hasta los 16 años. La contrapartida es que en un mismo centro escolar hay gran variedad de educandos lo que da lugar a una gran diversidad. Esto conlleva la exigencia de diversificar e individualizar las enseñanzas para adaptarlas a las características personales, lo que exige una actividad orientadora.

Y la tercera es por la frecuencia de problemas emocionales relacionados con desajustes personales y con dificultades de adaptación, ya sea a nivel escolar o familiar.

El proceso de orientación educativa a una persona y en particular a un educando es altamente complejo. El autor de esta investigación, considera que la orientación educativa al educando, la familia y la comunidad es una de las tareas más difíciles que tiene ante sí un educador y es al mismo tiempo un desafío para la pedagogía moderna.

Lo anterior tiene un alto valor teórico y metodológico para la elaboración de cualquier sistema o concepción pedagógica que aborde desde un enfoque socio histórico cultural y del pensamiento martiano la orientación educativa de la familia y principalmente si se trata de los educandos con necesidades educativas

especiales.

La orientación educativa para Martín, (2007) es un proceso de asesoramiento y ayuda profesional psicoeducativa de un especialista a los educandos y sus agencias de socialización para acompañarlos en su crecimiento personal para la vida en función de la búsqueda de solución a las problemáticas y el desarrollo adecuado de la personalidad.

En esta conceptualización se hace énfasis en la concepción de este proceso como asesoramiento y ayuda profesional psicoeducativa de un especialista a los educandos y otros individuos que conviven con la personas en las diferentes agencias de socialización o contextos de actuación para ayudarlos a reflexionar, a crecer mentalmente y a buscar la solución a las problemáticas de la vida, a tomar las mejores decisiones y a regular de la manera más eficiente la actividad.

En tanto, Bisquerra y Álvarez (2010) hacen referencia a la orientación educativa como un término que se utiliza con distintos significados. En sus inicios, la orientación educativa estaba vinculada a la orientación vocacional o profesional. Esta concepción inicial se ha ido desarrollando, a lo largo del siglo XX, ampliando considerablemente su campo de intervención: orientación educativa (que se ocupa de las dificultades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y de la atención a la diversidad), prevención y desarrollo personal, educación para la carrera, educación para la vida, etc.

En esta línea, Martínez Clares y Martínez Juárez (2011) señalan que la finalidad de la educación y la orientación son coincidentes; ambos procesos persiguen el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo y ancho de la vida.

En la actualidad se concibe como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida, con el objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral; consideran Martín-Reyes, T. Y., Ortiz Pérez, O. L. y Díaz Pompa, F., (2017) que la práctica educacional actual demanda un proceso de orientación que acompañe cada momento la vida de los estudiantes, que de manera holística contribuya al desarrollo de la personalidad donde la relación orientación-educación-desarrollo constituya el eje articulador de cada acción

educativa-orientadora. También se plantea que la orientación educativa “por su especial importancia en la actualidad, al ofrecer estrategias, técnicas y acciones de intervención y prevención capaces de minimizar el efecto de los conflictos socioeducativos que atentan contra el bienestar y el equilibrio social”. (Morales, J., 2020: 172).

En otra investigación se demuestra que la orientación educativa “debe ser considerada una categoría pedagógica, para lo cual se parte de tomar posiciones sobre la relación educación-Pedagogía y sobre el carácter científico de esta disciplina y se recurre a publicaciones que abordan estos asuntos acompañando las referencias con las interpretaciones y opiniones de los autores para demostrar que la orientación educativa es una categoría Pedagógica junto a educación, proceso educativo, enseñanza, aprendizaje, desarrollo y formación”. (García-Gutiérrez, A. y Ulloa-Paz, E.; 2020: 1)

Bases conceptuales de la orientación educativa

Los investigadores Bermúdez Morris, R., Del Pino Calderón, J. L. y Pérez Martín, L. M. (2012) hacen referencia a los enfoques de la orientación y describen la psicométrico como diagnóstico a partir de test; clínico médico en el tratamiento en consulta y humanista al referirse a la consulta y críticas a la educación.

Los autores antes citados al referirse a la tendencia integrativa, de la orientación, fundamentan su inserción en el proceso pedagógico, la función orientadora del maestro, las posibilidades educativas del orientador, las estrategias y programas a partir del diagnóstico integral del estudiante y de su contexto

La orientación educativa sostiene su potencialidad, aun cuando varíe su técnica atendiendo al número de personas: individual y grupal. También se conceptualiza atendiendo al objetivo de su aplicación: intencional, planificada, construido y reconstruida, continua y participativa

La aplicación de una u otras tienen como fin propiciar el crecimiento personal, atender las necesidades de estudiantes y educadores y responder a las exigencias del modelo educativo, que se sintetiza en una relación de ayuda.

En esta ayuda se materializan los postulados de Vigotsky: principio de la

naturaleza social de la psiquis, principio de la determinación histórica de la psiquis, relación entre educación y desarrollo psíquico, unidad de lo cognitivo y lo afectivo, mediación, zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo y evaluación dinámica.

Principios de orientación educativa en el aprendizaje

Los princípios, al decir de García Batista, G. (2002), al fundamentar los principios de la dirección del proceso pedagógico plantea que estos actúan como elementos reguladores y normativos de la conducta y como eslabones conducentes a totalidades superiores y más complejas; tanto en expresión teórica como práctica, ya que esta última rige la conducta de los hombres en su actividad creadora y transformadora.

En este sentido los principios actúan como guía de las metas que el hombre debe lograr a través de su actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual el hombre no sólo transforma el medio sino se autotransforma, de ahí su función axiológica.

El análisis de lo anteriormente planteado permite una mirada hacia los principios de la orientación educativa, declarados por (Molina Contrera, D. L. (2004)

1. La orientación es para todos los alumnos.
2. La orientación ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades
3. La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno
4. La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo
5. La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los docentes, el directivo, el docente del aula
6. La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación
7. La orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad.

Estos principios se explican a continuación:

1. Aboga en pro de la obligatoriedad de abarcar la totalidad de los alumnos siendo coherente con los principios de la educación democrática y participativa; evitando que el programa se centre en la atención exclusiva de alumnos

considerados con problemas (disciplinario, retraso escolar, des adaptativos y demandantes de ayuda).

2. La naturaleza de la orientación ha de ser evolutiva, preventiva y continúa, frente a un modelo de orientación centrado en el problema, de índole psicopedagógico.

3. La práctica orientadora ha de dirigirse al alumno en todos los aspectos del desarrollo (personal, escolar, profesional, familiar).

4. La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo: debe seguirse un enfoque en que el trabajo orientador realizado con el alumno contribuya a poner en marcha procesos de autodescubrimientos, autodesarrollo, auto orientación.

5. La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los docentes, el directivo, el docente del aula: tiene que existir un compromiso de colaboración por parte del alumno, la familia, el equipo docente, especialistas, docente del aula y demás entes educativos. Es preciso asumir que la orientación es un trabajo en equipo.

6. La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación: la actuación del docente orientador no debe encaminarse únicamente al programa de enseñanza, sino también a todas aquellas actividades que se desarrollan cotidianamente en la escuela: programa de actividades complementaria, receso, evaluación, horarios, procedimientos disciplinarios.

7. La orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad: la orientación es un proceso necesario que surge desde el contexto donde se halla el alumno hasta llegar a un orden social más amplio, se trata de buscar un equilibrio entre los aspectos individuales y las demandas sociales.

Funcionamiento del hogar de amparo familiar

Los hogares de amparo familiar (HNSAF) al decir de Díaz Acosta, A. (2013) constituyen un campo rico en información, que en la actualidad llama la atención con más fuerza, pues figura como posible factor para explicar la influencia de

eventos traumáticos y carencias afectivas en la infancia y adolescencia.

Estos niños reciben atención esmerada del personal que en estos centros laboran, pero aun así, no es comparable con las relaciones filiales que se establecen en el seno de una familia, razón por la cual es aconsejable la aprobación de familias sustitutas

La adopción, los hogares de amparo familiar y las familias sustitutas, están legalmente aprobados en la República de Cuba, por el Consejo de Estado, mediante el Decreto Ley No 76/1984. Este decreto en sus diferentes por cuantos plantea que no haya niño que no tenga escuela, alimentación y vestido; los niños abandonados o sin familiar alguno son atendidos por el estado; la necesidad d la atención y el cariño en estas instituciones, el mantenimiento de vínculos afectivos con familias que los acojan en sus hogares y que los hogares cubanos han estado siempre abiertos para acoger en sus senos a menores sin amparo familiar.

Además, se plantea que la creación, organización y funcionamiento de los hogares de niños, círculos infantiles mixtos y la institucionalización jurídica de las familias sustitutas que le apoyen, hacen necesario que las disposiciones legales, contenidas principalmente en el Código de Familia, y que regulan las relaciones paterno–filiales y de parentesco, incluidas las de adopción, así como las de tutela

En el Artículo 9 se plantea que los hogares de menores y los círculos infantiles mixtos estarán subordinados administrativamente a las direcciones de educación de los órganos municipales del Poder Popular y serán dirigidos metodológicamente por las correspondientes direcciones provinciales, de acuerdo con las normas que al respecto dicte el Ministerio de Educación.

En el anteriormente referido decreto, en su Artículo 7 se plantea: “Los directores de hogares de menores y de círculos infantiles mixtos ejercerán la tutela de los menores acogidos en esos centros, con las mismas atribuciones que concede el Articulo 85 del Código de Familia con respecto a los que ejercen la patria potestad”.

Este artículo se materializa en el cumplimiento de las funciones del personal que laboran en los HAF. Al decir de (Chkout, T. y et al 2013: 233) las funciones del director son:

- Garantizar en los menores la formación política e ideológica y la formación de valores, así como las cualidades ajustadas a los principios de la sociedad socialista y su inserción en el contexto social, político e ideológico de la cuadra.
- Garantizar una actitud vigilante y exigente con el colectivo de trabajadores de la institución, para lograr una acción educativa exitosa en el trabajo con los menores.
- Orientar, asesorar y controlar al personal que labora en el hogar para el desempeño de sus funciones.
- Revisar y planificar las necesidades de equipamiento y medios de que dispondrá la institución.
- Velar por el cumplimiento del horario general.
- Velar por la atención a la preservación y fortalecimiento de la salud de los menores, la atención médica y estomatológica.
- Organizar su horario de forma rotativa, de manera que labore todos los días en diferentes sesiones, alternando con el subdirector.
- Establecer estrechas relaciones de trabajo con las organizaciones de masas, con el objetivo de realizar un trabajo conjunto en la búsqueda de las familias sustitutas y adoptantes, e incorporar a los menores a la vida política y social de la comunidad.
- Confeccionar junto con el trabajador social, el expediente social del menor. Mantenerlo actualizado de acuerdo con lo indicado en la RM 48/84 y responder por su custodia y cuidado.
- Organizar la superación del personal del hogar.
- Controlar los recursos materiales y económicos que se ponen a disposición del hogar.
- Garantizar a los menores un régimen adecuado de alimentación y de vida.

- Controlar de forma sistemática los gastos del estipendio que reciben los menores.
- Velar por la asistencia de los menores a la escuela, así como por su recogida a tiempo.
- Garantizar que los alumnos reciban la atención y cuidado necesarios en la institución, cuando por razones de enfermedad no pueden asistir a las escuelas.
- Ejecutar coordinaciones sistemáticas con directores, maestros y profesores de las escuelas donde estudian los menores, para conocer el aprovechamiento docente o cualquier aspecto relacionado con su comportamiento.
- Garantizar su asistencia o la del personal en quien delegue a las reuniones de padres que efectúen las escuelas a las que asisten los menores.
- Controlar junto con las asistentes la realización del estudio individual y colectivo de los menores.
- Dirigir el proceso de evaluación cualitativa que de cada menor se haga en la institución.

El trabajador social: tiene el encargo de realizar la labor social, a partir de las funciones:

- Realizar los estudios e investigaciones y presentar a la comisión de prestación de servicios del municipio, el caso del menor abandonado para su aprobación.
- Recepcionar las matrículas de los niños que ingresan al círculo infantil u hogares.
- Participar junto a la directora y enfermera en el proceso de recepción (lunes) y despedida (viernes) de los niños que salen el fin de semana.
- Garantizar que las condiciones en la institución estén creadas para los niños que se mantienen en el centro.
- Asistir los fines de semanas y en horarios nocturnos al centro para dar seguimiento a la atención que reciben los niños.

- Confeccionar el expediente social del niño con la aprobación de la directora.
- Realizar visitas a los hogares y comunidades donde residen los niños, para efectuar investigaciones iniciales y periódicas de la situación social.
- Trabajar en la búsqueda de información en relación con la familia de los menores y para mantener el vínculo con ellas.
- Estudiar y atender de forma directa a las familias que así lo requieran, mediante la intervención familiar y la solución de los problemas sociales y materiales más apremiantes.
- Evaluar y discutir los casos a partir de las problemáticas que se presentan.
- Coordinar la participación de los niños en las actividades recreativas, deportivas y culturales dentro de la institución o fuera de esta, y contribuye al desarrollo de planes vacacionales.
- Coordinar junto con la dirección de salud los turnos médicos que necesiten los niños.
- Mantener comunicación con los organismos de la comunidad donde residen los niños que están en la institución para el apoyo a su educación.
- Participar junto a la directora del centro en la selección de las familias sustitutas, teniendo en cuanta las características y condiciones de estas.
- Realizar trámites legales con fiscalía para la pérdida de patria potestad, verificación de la pareja que va a realizar adopción y otros.
- Asistir a reuniones que se realizan en el centro (consejo de dirección colectivo de ciclo) y otras con organismos y organizaciones para la atención preventiva del niño que está en su institución.
- Participar en las actividades del proceso educativo para observar el desarrollo del niño que se encuentra en régimen interno.
- Participar en el seguimiento de los alumnos con medidas dictaminadas por el CAM en la escuela y en el hogar.
- Participa en la vista que realiza la madre reclusa a su niño en la institución, favoreciendo la comunicación del niño y la madre.

- Efectúa intercambios y charlas con el personal para dar orientaciones y sugerencias, y así lograr una atención de calidad a los niños internos.
- Participa en el logro de la comunicación adecuada entre los niños, y de ellos con los adultos.

La asistente: juega un papel fundamental en la labor de orientación educativa; a partir de ello cumple las funciones:

- Velar y trabajar por la formación política e ideológica de valores y cualidades positivas.
- Atender a los niños en el cumplimento de sus responsabilidades como escolares.
- Orientar y exigir a los menores el uso correcto del uniforme, el cuidado y conservación de sus libros, cuadernos de trabajo, libretas y otros medios escolares.
- Garantizar la formación de hábitos higiénicos y de cuidado del aspecto personal.
- Atener el estudio individual y colectivo de los alumnos, con énfasis en el cumplimiento de las tareas escolares.
- Asistir a las reuniones de padres.
- Participar en las evaluaciones que se realicen de los menores, brindando la información necesaria acerca de las características personales del menor, su conducta y las dificultades que presenta.
- Participar en las actividades de superación y orientación para su trabajo.
- Cuidar de los menores que tienen que permanecer en el hogar por cuestiones de enfermedad.
- Permanecer despierta toda la noche.
- Realizar de forma sistemática recorridos por los dormitorios para atender y satisfacer las necesidades de los menores en el horario de sueño.
- Brindar afecto, ternura, comprensión y responsabilidad a los menores.
- Notificar de inmediato, en caso de enfermedad de un menor o cualquier anormalidad ocurrida durante la noche.

- Preparar a los menores para el descanso nocturno en correspondencia con su horario y cooperar en su preparación docente.
- Garantizar la preparación del menor para la escuela, desde el vestuario adecuado hasta su puntualidad.
- Preparar actividades que se desarrollarán en el horario nocturno: cine debate, paseos a centros culturales, teatros, cine, entre otras.
- Interesar a los menores para que observen programas de TV, en correspondencia con las edades.
- Apoyar con el resto del personal las actividades del periodo vacacional.
- Participar con los menores en la limpieza, organización, lavado, embellecimiento y mantenimiento del hogar.
- Colabora con el resto del personal en las visitas a las escuelas al campo de los menores.
- Colaborar con el resto del personal en la asistencia a hospitales en caso de tener menores ingresados o enfermos.
- Atender las necesidades fisiológicas, de salud y educación nocturnas que se presenten en los niños.
- Llevar una libreta de incidencias donde anote los hechos fundamentales ocurridos durante la noche.

El HAF, en función de lograr similitud con el hogar de la familia, desarrolla acciones para el grupo y para cada niño en particular; a partir de las características que los distinguen.

El funcionamiento del HAF lo hace diferente a otras instituciones de Educación; de ahí que se caracterice por su orientación, hacia la formación política e ideológica y la formación de valores; las relaciones de trabajo con las organizaciones de masas; el adecuado régimen de alimentación y de vida; la asistencia a la escuela; la coordinaciones sistemáticas con directores, maestros y profesores de las escuelas en las cuales reciben la docencia; la atención en el cumplimento de sus responsabilidades como escolares; el uso correcto del

uniforme, el cuidado y conservación de sus libros, cuadernos de trabajo, libretas y otros medios escolares;

En la institución se caracteriza por la atención y cuidados necesarios; la atención a la preservación y fortalecimiento de la salud de los menores, su atención médica y estomatológica; la realización del estudio individual y colectivo; la coordinación y la participación en las actividades recreativas, deportivas y culturales; la formación de hábitos higiénicos y de cuidado del aspecto personal, muestras de afecto, ternura, comprensión y responsabilidad; la preparación de actividades que se desarrollarán en el horario nocturno: cine debate, paseos a centros culturales, teatros, cine, entre otras y la participación en la limpieza, organización, lavado, embellecimiento y mantenimiento del hogar.

CONCLUSIONES

- La orientación educativa en el hogar de amparo familiar, se sustentan en las teorías relacionadas con métodos y procedimientos para el trabajo educativo, la dirección del proceso pedagógico, la organización del sistema educativo a partir del diagnóstico, la psicología educativa y en particular las características que distinguen la orientación profesional, orientación escolar y la orientación educativa; así como la finalidad de la educación y la orientación; ambos procesos dirigidos hacia el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo y ancho de la vida.
- El trabajo metodológico, se evidencia como elemento intrínseco al desarrollo del proceso educativo y su calidad depende de la eficiencia con que se organice y ejecute el sistema de trabajo metodológico del colectivo pedagógico. La actividad metodológica sistemática y permanente de los docentes, constituye el espacio pedagógico esencial y determinante para su preparación en función de la práctica consciente de la orientación educativa en el hogar de amparo familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aladro Rodríguez, Y. (2012). Caracterización de los proyectos de vida de los adolescentes de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara. Trabajo de diploma presentado en opción al título de licenciada en psicología. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Facultad de Psicología

Aroche, A (2008). Los estudiantes universitarios, protagonistas de su desarrollo cultural desde el proceso de aprendizaje. Memorias Universidad 2008, IX Taller de Extensión Universitaria. Ciudad de La Habana [CD -R].

Baranov, (1989). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Berger y Luckmann, (1997). La construcción social de la realidad 1995: decimocuarta reimpresión, 1997. Decimoquinto. https//es.scribd.com

Blanco, A. (1977). Introducción a la sociología de la educación. La Habana. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. (Soporte digital).

Chen, K. (2022). Programa. En: *Significados.com*. Disponible en: https://www.significados.com/programa/

Chkout, T. y et al (2013).Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Comenius, (1983). Juan Amos Comenio y la didáctica de las lenguas. Una entrevista desde el siglo XXI. Transformación, ISSN: 2077- 2955, RNPS: 2098, agosto-diciembre 2011, 7 (2), 43-49

Decreto Ley No 76/1984. (1984). La Adopción, los Hogares de Menores y las Familias Sustitutas. Consejo de Estado. Cuba

García Batista, G. (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación

García-Gutiérrez, A. y Ulloa-Paz, E. (2020) La orientación educativa como categoría pedagógica. Educación y Sociedad, 19 (1)

Guerrero, J. (2015). Programa de capacitación en inteligencia emocional con técnicas cognitivo-conductuales para los directivos de educación. Tesis doctoral. Mérida: Venezuela. https//es.m.wikipedia.org

Krupskaia, (1989). La preparación al maestro de la educación primaria en angola.https://dspace.uniss.edu.cu › bitstream › handle

Martín-Reyes, T. Y., Ortiz Pérez, O. L. y Díaz Pompa, F., (2017). La relación orientación-educación-desarrollo, una valoración desde la corriente integrativa de la orientación en Cuba. Revista científico-educacional de la provincia Granma. Vol.13 No.4, octubre-diciembre 2017. ISSN: 2074-0735. RNPS: 2090

Molina Contrera, D. L. (2004). Conceptos de orientación educativa: diversidade y aproximación. Universidad nacinal experimental de Los Llanos occidentales. Venezuela. https://doi.org/10.35362/rie3512924

Morales, J. (2020). La orientación educativa y su pertinencia en el siglo XXI. Revista *Conrado*, 16(77)

Ramos, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación, Revista Iberoamericana de Educación,

Resolución Ministerial N. 200/2018. (2018). Ministerio de Educación.

Sáez Bejarano, Y. (s.f). Fundamentos pedagógicos y psicológicos que posibiliten una mejor concepción de la formación de la personalidad de las alumnas-atletas de balonmano, categoría escolar. Facultad de Cultura Física de Camagüey.

Valdés González, I. C. y López, E. (s.f). Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación. Reflexiones para la construcción participativa de los valores profesionales socioculturales. Universidad Agraria de La Habana (UNAH)

LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
THE METHODOLOGICAL PREPARATION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS FOR EDUCATIONAL INCLUSION ABSTRACT

AUTORES

Lic. Dianayenima Cañizares Echevarría, Escuela Pedagógica "Rafael María de Mendive" Sancti Spíritus. E mail: dianayenima@gmail.com

Dr. C. Evaristo Reinoso Porra, Profesor Titular. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento de Educación Especial Logopedia. Sancti Spíritus. Profesor Titular. E mail: ereinoso@uniss.edu.cu

MSc. Ángela Esther Valdés Quesada, Profesor Auxiliar. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento de Educación Especial Logopedia. Sancti Spíritus. Profesor Auxiliar. E-mail: aquesada@uniss.edu.cu

RESUMEN

La preparación del maestro para la atención a los educandos con discapacidad intelectual resulta de gran interés en la comunidad pedagógica, razón por la cual se presenta la ponencia que resume el resultado de una tesis de maestría relacionada con la tarea "Atención a la diversidad, desde el proceso pedagógico", del proyecto institucional: "El perfeccionamiento de la teoría pedagógica en función de la solución a problemas educativos priorizados en la provincia de Sancti Spíritus; con el objetivo de fundamentar la necesidad de preparación del maestro, para el diseño de adaptaciones curriculares en función de la inclusión educativa. Este se logra mediante el sistema de trabajo metodológico particularmente dirigido a la satisfacción de las necesidades profesionales de los docentes en consecuencia con sus características. El proceso investigativo se realiza, mediante la aplicación de los métodos del nivel teórico: histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo y del nivel empírico: observación, entrevista y análisis documental; cuyos resultados se sustentan en la propuesta de procederes metodológicos dirigidos al diseño de adecuaciones curriculares,

para la atención a educandos con discapacidad intelectual y el logro de su inclusión social.

PALABRAS CLAVE: adaptaciones curriculares, discapacidad intelectual, inclusión educativa, preparación metodológica de maestros, procederes metodológicos.

SUMMARY

The preparation of the teacher for the care of students with intellectual disabilities is of great interest in the pedagogical community, which is why the paper that summarizes the result of a master's thesis related to the task "Attention to diversity, from the pedagogical process", of the institutional project: "The improvement of pedagogical theory based on the solution to prioritized educational problems in the province of Sancti Spíritus; with the objective of substantiating the need for teacher preparation, for the design of curricular adaptations based on educational inclusion. This is achieved through the methodological work system particularly aimed at satisfying the professional needs of teachers in accordance with their characteristics. The investigative process is carried out through the application of the methods of the theoretical level: historical-logical, analytical-synthetic and inductive-deductive and of the empirical level: observation, interview and documentary analysis; whose results are based on the proposal of methodological procedures aimed at the design of curricular adaptations, for the care of students with intellectual disabilities and the achievement of their social inclusion.

KEYWORDS: curricular adaptations, intellectual disability, educational inclusion, methodological preparation of teachers, methodological procedures.

INTRUDUCCIÓN

El papel del maestro de la educación primaria se agiganta y humaniza cuando brinda una educación para todos, a partir de un currículo integral, flexible, contextualizado y participativo. Desde el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, la actividad educacional se direcciona, con una mirada

abierta hacia la búsqueda y proyección de métodos, procedimientos y medios novedosos, a partir de mejores prácticas educativas que les permitan asegurar el cumplimiento del fin y los objetivos determinados para el nivel primario. Se brinda particular atención al cumplimiento de acciones que revelen la escuela a que se aspira en una sociedad socialista, este hecho se concreta con una adecuada preparación del maestro para la práctica sistemática de la inclusión educativa, en el contexto de la educación primaria, de ahí su importancia y actualidad.

La educación de las personas que presentan algún tipo de discapacidad ha carecido de una concepción integral respecto a su tránsito por todo el sistema educativo, como ocurre con el escolar común. Si se sigue un orden cronológico de las publicaciones sobre los procesos de inclusión, la literatura especializada evidencia una tendencia de avance gradual: primero la educación básica, posteriormente la educación media y técnica y, solo recientemente, la educación superior.

La concepción teórica referida a la inclusión educativa se encuentra en relación directa con las oportunidades que cada país les ofrece a sus ciudadanos. De manera, que desde un contexto socio-pedagógico único, sea posible adoptar la opción más potenciadora del desarrollo de cada persona, en armonía con el modelo de hombre más actual, aún en construcción, que presupone el respeto a la diversidad humana, o sea, asumir como norma del desarrollo humano, su gran variedad.

Estas y otras ideas en relación con la inclusión educativa e inclusión social se publican en la literatura especializada, representada estas por autores como: Verdugo Alonso, M. (2003);Méndez Foros, I., (2006); Galdós Sotolongo, S. A. (2010); Borges Rodríguez, S. A. (2012); Fernández, A. (2013); Chukot, T. (2013); Comin, D. (2014); Terré Camacho, O. (2014); López Machín, R. (2014); Orosco Delgado, M. (2014); Moya, I. (2016) y Reinoso Porra, E. y Ramírez Galí, E. E. (2020).

En Cuba, en consecuencia con los estudios presentados por estos autores se conciben los procesos de integración y más recientemente de inclusión. Ambos han seguido una evolución similar a la acontecida a nivel mundial, con las diferencias derivadas de realidades distintas.

La multiplicidad de criterios expuestos, en la literatura internacional y el escenario particular, se conciben como aportes que permiten el diseño de un modelo centralizado, pero flexible. Desde esta perspectiva se buscan alternativas contextualizadas, que se transforman en la práctica y propician la participación de las agencias y agentes comunitarios, en el proceso educativo.

En este proceso resulta de gran valor la actividad del maestro y del escolar, unida a la familia y otros miembros de la comunidad educativa, por lo que el primero tiene un rol que requiere del desarrollo de un pensamiento didáctico en función de propiciar el aprender a ser, conocer, hacer y convivir en los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, los que deben convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje.

En la formación inicial del maestro de la educación primaria se incluyen contenidos que los preparan para el trabajo con la diversidad y la práctica de la inclusión educativa; pero carecen de herramientas para aplicarlas en la escuela por lo que se presentan carencias metodológicas para la adaptación de los objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza y tareas docentes en armonía con las necesidades educativas especiales y en correspondencia con las individualidades de cada uno de los escolares en condiciones de inclusión educativa, cuyo resultado afecta su atención educativa integral. Por lo antes expuesto esta ponencia tiene como objetivo: Fundamentar la necesidad de preparación del maestro, para el diseño de adaptaciones curriculares en función de la inclusión educativa.

DESARROLLO

La ponencia se desarrolla a partir de las concepciones teóricas en torno a la inclusión educativa y la teoría curricular, con énfasis en la necesidad de las adecuaciones curriculares, para la atención a los escolares con discapacidad intelectual.

Concepciones teóricas en torno a la inclusión educativa

La educación de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo cubano tiene sustento teórico en la escuela de psicología histórico cultural, con tradición filosófica en el materialismo dialéctico, la cual se encuentra en proceso de desarrollo de los postulados formulados por su gestor, Vigostky, cofundadores como Luria y Leontiev y seguidores a lo largo de la historia como Galperin, Elkonin, Rubinstein y Talíssina, entre otros. Respecto a la existencia de dos sistemas separados es esencial la idea de Vygostky (1995) sobre la escuela especial aún vigente.

La concepción de inclusión está relacionada con el criterio de diferencias existente en la población. Puede afirmarse que existen dos grandes posiciones, por un lado considerar que se dirige a las personas con discapacidad y, por otro, discurrir que debe beneficiar a todas aquellas que tienen alguna necesidad educativa especial, en cualquier momento de los procesos de escolarización, por los factores más diversos, como por ejemplo, de orden étnico, cultural, biológico, psicológico y social, entre otros. En Cuba se sigue la segunda posición, aunque las políticas han visibilizado más el primer grupo en relación con el hecho de que las demandas para el aprendizaje son más evidentes.

El proceso de institucionalización de la educación inclusiva considera la escuela como la institución básica para la verdadera inclusión, la igualdad de oportunidades, la atención a la diversidad, que se ajuste a las características de todos los educandos y ofrezca alternativas educativas originales, flexibles que incluya métodos y procedimientos en correspondencia con las necesidades y potencialidades de cada uno y promueva su desarrollo.

La UNICEF, UNESCO, entre otras instituciones internacionales; en diferentes legislaciones, encuentros y congresos; se proyectan hacia los temas educativos y de derechos humanos. A lo largo de la última década del siglo XX se generaron instrumentos y documentos internacionales que promueven el principio de la educación inclusiva.

Entre los acontecimientos que se destacan: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Informe WARNOCK solicitado a un grupo de expertos por el Secretario de Educación del Reino Unido (1978); Año Internacional del Discapacitado (1981); Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989); Conferencia de JOMTIEN. UNESCO (1990); Conferencia Mundial de Salamanca, España (1994) donde se realiza la declaración y marco de acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad en la que realmente se define y se hace extensiva la idea de la inclusión educativa como principio y política educativa, se sintetizan las nuevas ideas sobre Educación Especial y se establece un marco de acción para que se implemente a nivel nacional, regional y local. Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial (1996); Segundo Congreso Educación Especial (1997); Foro Mundial de Educación para Todos DAKAR (2000) y Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, entre otros (2008), Taller de capacitación para decisores de políticas educativas inclusivas: Educación inclusiva hacia el 2030, herramientas para su gestión. Lima, Perú. (2016), XIII Jornadas de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) Guatemala, (2016), XIV Jornadas de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa Cartagena de Indias, Colombia. (2017), XV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa Antigua, Guatemala (2018).

Todas estas instituciones y congresos buscan una educación de calidad que potencie al máximo posible el desarrollo de sus educandos y que se permita alcanzar con ello los resultados deseados.

La inclusión educativa debe trascender cualquier posición que tienda a centrar la atención en los problemas de aprendizaje en general y asegurarle la educación a los que poseen algunas deficiencias, reconocidos aún como los que tienen necesidades educativas especiales, pues si bien estos aspectos quedan incluidos en la concepción, su objetivo debe tener un mayor alcance; la incorporación a la vida sociolaboral y estar preparados para contribuir a su transformación.

De esta manera la inclusión educativa no está centrada en el tipo de escuela; especial o regular, sino en el alcance de objetivos socioeducativos por todos los escolares independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la oferta educativa. Al comprenderla como un problema de derecho, como se ha enfocado en las últimas posiciones internacionales se resume su inspiración en los postulados de justicia y orden normativo e institucional que regula la conducta humana en la sociedad cubana.

En el análisis acerca de las deudas y los desafíos que tienen los educadores se señala como central el desafío de la expansión y el logro de trayectorias exitosas de inclusión educativa para todos los educandos, desafortunadamente este proceso no ha sido fácil y ha enfrentado una diversidad de problemas, el principal, son las actitudes de los maestros para aceptar los educandos con alguna necesidades educativas especiales (n.e.e) asociadas o no a una discapacidad.

La inclusión educativa presupone en sí misma un sistema de ideas, juicios, conceptos, sugerencias y procedimientos metodológicos para su implementación en cualquier contexto educativo, que a pesar de los esfuerzos por obtener resultados positivos que realiza el Ministerio de Educación (MINED) no se obtienen los resultados deseados.

Concepciones en función de la teoría curricular y la necesidad de las adecuaciones curriculares, con relación a los escolares con discapacidad intelectual

La respuesta educativa que propicie el desarrollo de los educandos con discapacidad intelectual es una tarea compleja, a este proceso le antecede el conocimiento profundo de su entorno por parte del docente y ello implica poseer conocimientos, habilidades pedagógicas, integrar diferentes áreas que permitan abordajes más integrales y enriquecedores.

La organización y puesta en práctica del proceso de enseñanza aprendizaje exige tomar decisiones, donde el papel del maestro resulta determinante. Las decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los escolares, dependen en buena medida, de la habilidad que tenga el maestro para reconocer las características y necesidades de sus escolares.

Todo grupo de alumnos se caracteriza por ser heterogéneo. Los niños difieren los unos de los otros en términos de sus capacidades personales, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, sus rasgos de personalidad y su historia socio familiar.

De ahí que, el mayor desafío que enfrentan los maestros y profesores en su práctica cotidiana tiene que ver con descubrir los modos de enseñanza y la forma en que aprenden sus alumnos de manera que apliquen estrategias que aseguren el éxito del aprendizaje de todos. Cuando a esta realidad se suma un niño con necesidades educativas especiales (NEE), es decir que presenta dificultades mayores que el resto de .sus compañeros para acceder al currículo, el docente está frente al hecho de que el rango de heterogeneidad del grupo puede verse aumentado, lo que conlleva a que se vea la necesidad de realizar modificaciones o adaptaciones más significativas que permitan a los niños acceder al currículo.

Los objetivos para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en los educandos con necesidades educativas especiales se centrarán en:

- La certeza de que todos los alumnos pueden progresar y aprender.
- Desarrollo de habilidades generales y específicas.
- Niveles de aprendizaje (reproductivo aplicativo y creativo) según potencialidades de los escolares que acceden a su aprendizaje.
- Posibilidades de cada alumno para no someterlos a sobre exigencias.

- Aprovechamiento de la tecnología educativa.
- Introducción de elementos creativos, fundamentalmente en situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana.

Acercamiento al concepto currículum

El término currículum tuvo su origen en la Edad Media específicamente en los siglos XVI y XVII esté en su primera acepción indicaba el proceso temporal lo recurrente, lo que repetía año tras año. Con posterioridad fue cambiando su significado al designar un documento más concreto donde se especificaban los estudios de cada curso, de cualquier institución.

Hoy día el currículum como producto del trabajo curricular, es una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con el fin de producir aprendizajes que a su vez, se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas de la realidad.

El proceso de enseñanza – aprendizaje que se efectúa en un proceso docente para conducir el dominio de las ciencias y el desarrollo de las capacidades para la solución de problemas prácticos en función de la formación de la personalidad requiere de una planificación detallada que se expresa en el currículum de estudio.

Currículum: es un vocablo latín que significa “conjunto de estudios “. En los estudios de Arnaiz se agrupan las definiciones de Currículum en tres grandes grupos.

1. Según las referencias a las experiencias del aprendizaje.
2. Los que se refieren propiamente al proceso de aprender.
3. Los que se aplican al producto del proceso de aprender, es decir, al aprendizaje producido.

En particular entre los que se refieren a las experiencias de aprendizaje se encuentran los siguientes:

El currículum: es un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje “Hilda Taba.

El currículum: es el conjunto de experiencia del aprendizaje” Johonson.

El currículum: es el resultado de la experiencia de aprendizaje" Donald.

Resumiendo estas ideas, Arnaiz expresa su definición:

El currículum: es un plan que norma y conduce, explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa".

Los autores comparten en lo esencial esta definición pero precisan que "El currículum: es el plan que norma, conduce y permite evaluar el proceso de enseñanza–aprendizaje que dirigido por una institución educativa está orientado a la formación de la personalidad, en tanto desarrollo cognitivo afectivo.

La elaboración del currículum para los diferentes niveles educacionales y profesionales se ha convertido en un evento de alta complejidad, dados los retos que impone el desarrollo vertiginoso de la conciencia, la técnica y las exigencias crecientes que la sociedad demanda a las instituciones docentes.

César Coll considerado por muchos como una autoridad en este campo lo define como un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona información concreta sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

En esta definición se destaca la idea del currículo como una guía para la acción en función de los objetivos planteados y la responsabilidad de los docentes y la ejecución del mismo por lo que la autora de esta investigación se acoge a este criterio.

El Departamento de Educación de Londres, en 1980 define el currículo en su sentido amplio como todas las oportunidades de aprender proporcionadas por la escuela. Incluye el programa formal de las clases lectivas, las llamadas actividades "extracurriculares y extraescolares" debidamente formadas o apoyadas por la escuela y el clima de relaciones, actividades, modos de conducta y calidad general de vida establecida en el conjunto de la comunidad escolar.

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... Addine F. (1997)

Proceso integrado que abarca, todo el sistema de influencias educativas establecidas 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) Ruiz A, (2003)

Las definiciones se han realizado desde diferentes posturas y escuelas, no obstante, existe coincidencia en algunos aspectos:

- El papel rector de los objetivos.
- El protagonismo de la escuela y los maestros en la implementación curricular.
- Y las adaptaciones curriculares y de acceso al currículo, como respuesta a las necesidades educativas especiales individuales y sociales.

En el caso de que un alumno presente necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o a altas capacidades que no pueden ser satisfechas por el currículo ordinario, habrá que ofrecerle una respuesta específica y adecuada a su necesidad que pasará a constituir su currículo o programación individual cuyo objetivo será el dar respuesta a sus necesidades educativas.

No se trata de hacer un programa paralelo, sino de realizar adaptaciones individuales a partir de la programación del grupo de referencia y del currículo que le corresponde por su edad de modo que se compensen las dificultades de aprendizaje de los alumnos, implica efectuar ajustes o modificaciones en la propuesta curricular ordinaria. Estos ajustes son denominados adaptaciones curriculares. El objetivo ha de ser atender a las necesidades específicas individuales de los alumnos, a sus capacidades, intereses y motivaciones a través de las medidas de adaptación y diversificación curricular, que debe estar

vinculado al proceso general de concreción y desarrollo de currículo a través de los progresivos niveles de adecuación curricular lo que permite resolver determinados problemas de aprendizaje y muchas veces son resultados de deficiencias de enseñanza.

Elementos del currículo que pueden ser adaptados

En términos generales, es posible adaptar los distintos elementos del currículo, es decir, los objetivos y contenidos del aprendizaje, las metodologías y actividades pedagógicas, los materiales educativos, la organización de los espacios y el tiempo. Lo importante es no perder de vista que las adaptaciones curriculares son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que todos los alumnos se desarrollen. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, es necesario tener presente que las medidas que se implementen distancien lo menos posible al niño de los objetivos curriculares y de su grupo de pares.

Desde esta perspectiva, las adaptaciones curriculares constituyen un continuo proceso que va desde adaptaciones menos significativas a las más significativas dependiendo del grado de dificultades que presenta el alumno.

Las adaptaciones no significativas se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento substancial de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos.

Las adaptaciones significativas se refieren a modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación). Son por tanto medidas de carácter extraordinario.

Implementación de las adaptaciones curriculares.

S importante destacar que las adaptaciones curriculares son por esencia decisiones individualizadas que dentro del proceso de planificación educativa representan un segundo nivel de adecuación del currículo.

Desde la óptica desarrolladora, hay que intentar, en la medida de lo posible, dar prioridad a adaptaciones en la evaluación (instrumentos y procedimientos) y en

las metodologías, antes que en los objetivos y contenidos del aprendizaje, ya que las modificaciones de éstos últimos, sobre todo cuando se traducen en eliminación de determinados objetivos, son decisiones que de por sí, limitan las oportunidades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

- La preparación metodológica de los maestros de la educación primaria, para la inclusión educativa, demanda de la profundización en la teoría relacionada con la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales; la concepción curricular y la necesidad de las adecuaciones curriculares; así como el estudio de la discapacidad intelectual.
- Las adaptaciones curriculares constituyen acciones de planificación y actuación que realiza el maestro en función de modificaciones en los componentes didácticos del currículo para alcance los objetivos, a partir de las necesidades educativas especiales correspondientes a la discapacidad intelectual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (1997) Didáctica y currículo. La Habana: Editorial pueblo y educación.

Colectivo de autores. (2016). Pedagogía especial e inclusión educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Comin, D. (2014) Transformando la educación especial en educación inclusiva. Educación. https://autismodiario.org/.../transformando-la-educacion-especial-en-edu.

Fernández, A. (2013) Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. Revista digital *UMBRAL*.

Galdós Sotolongo, S. A. y Hernández, C. (2010) La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Valor metodológico del enfoque histórico-cultural. La Habana: ICCP y (UCPEJV)

López Machín, R. (2014) Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas. En Guerra Iglesia. Enfoques y prácticas. Plataforma inclusiva para atender la diversidad en la escuela. Copyring: Cátedra Internacional de Investigación CELAEE/AMEE.

Leyva, M. y Barreda, M. (2017) Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con necesidades educativas especiales asociadas, o no, a discapacidades. La Habana: Pueblo y Educación.

Moya, Isabel. (2016). Inclusión educativa e igualdad de oportunidades desde una perspectiva de prevención mediante la atención a la diversidad. Seminario de preparación sobre Prevención Educativa. Video conferencia. La Habana. Cuba.

Reinoso Porra, E. y Ramírez Galí, E. E. (2020). La inclusión educativa en el contexto de la educación cubana. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional: LATINDEX. Vol. 8 N.º 3 Folio Electrónico 26510, Folio Impreso 26579, ISSN Impreso 1390-9681, ISSN Electrónico 1390-9789.

Rodríguez Blaya, Y. y Ferrer Madrazo, MT. (2018) La preparación del docente de la Educación Primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual. Monografía- Revista Científico Metodológica “Mi SciELO”: Varona no.66. La Habana.

Roque García, E. (2020) La preparación del docente para la atención a los sistemas preferenciales d comunicación en la infancia preescolar. Monografía- Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación volumen 11 Núm 5 Disponible en: http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia

Orozco Delgado, M., (2014). Reflexiones para ejecutar acciones inclusivas. En *Escolares con necesidades educativas especiales*: *Texto para la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía: Edición aumentada y corregida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Terré Camacho, O. (2014). Enfoque y aproximación al discurso de la diversidad en la comprensión de la inclusión educativa.

Triana Mederos M y Fernández Silva I.L (2019) La educación especial en Cuba “Concepción actual y perspectivas”. Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

Verdugo Alonso, M. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Catedrático de Psicología de la Discapacidad, Facultad de Psicología, Instituto.

Vigostky, L. S. (1995). Obras Completas Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

REFLEXIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
REFLECTIONS ON ATTENTION TO DIVERSITY IN THE TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

AUTORES

Lic. Laura María Rodríguez-Gallo Valdivia. 1 Escuela Pedagógica "Rafael María Mendive" Sancti Spíritus

Dr. C. Mayuli Conesa Santos. Profesora Titular. Directora. Escuela Pedagógica "Rafael María Mendive" Sancti Spíritus. Profesora Titular. E-mail: mconesa@uniss.edu.cu

Dr. C. Fidel Cubillas Quintana. Profesor Titular. Universidad José Martí Pérez. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Profesor-Investigador. Del CECESS. E-mail: fquintana @uniss.edu.cu

RESUMEN

La ponencia que presenta es un resultado de una tesis de maestría que a su vez es una tarea del proyecto: "Estudio del desarrollo de los graduados universitarios de la educación superior cubana: valoración actual y perspectivas" auspiciado por la UNISS. Se aplicó en la escuela Pedagógica Rafael María de Mendive de Sancti Spíritus. Tiene como objetivo: argumentar en torno a la dirección de la atención a la diversidad en la formación del maestro de Educación Especial desde el contexto de la Escuela Pedagógica Rafael María de Mendive de Sancti Spíritus. Se utilizaron métodos como: análisis documental, histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo y otros métodos tales como: el problémico, la elaboración conjunta y el trabajo independiente. En ella figuran los siguientes resultados: una propuesta de talleres metodológicos. Se dejan ver como conclusiones: la puesta en práctica de la propuesta muestra su efectividad al lograr una mayor motivación y participación de los docentes en actividades investigativas, lo que incide favorablemente en la adquisición de conocimientos y proyección profesional para la atención a la diversidad en la formación del maestro de Educación Especial.

PALABRAS CLAVE: atención a la diversidad, educación especial, formación continua

SUMMARY

The paper presented is the result of a master's thesis which in turn is a task of the project: "Study of the development of university graduates of Cuban higher education: current assessment and perspectives" sponsored by UNISS. It was applied at the Rafael María de Mendive Pedagogical School in Sancti Spíritus. Its objective is: to argue about the direction of attention to diversity in the training of the Special Education teacher from the context of the Rafael María de Mendive Pedagogical School of Sancti Spíritus. Methods were used such as: documentary analysis, historical-logical, analytical-synthetic, inductive-deductive and other methods such as: problem analysis, joint elaboration and independent work. It contains the following results: a proposal for methodological workshops. They can be seen as conclusions: the implementation of the proposal shows its effectiveness by achieving greater motivation and participation of teachers in research activities, which favorably affects the acquisition of knowledge and professional projection for the attention to diversity in education. special education teacher training.

KEYWORDS: attention to diversity, special education, continuing education

INTRODUCCIÓN

En Cuba el desarrollo de la educación inclusiva contempla en su esencia acometer una labor especializada, dirigida a la corrección y compensación de las desviaciones en el desarrollo de los menores. En este sentido, se conciben las modalidades de atención, recursos, ayudas, servicios de orientación y capacitación, puestos a disposición de los educandos con necesidades educativas especiales (NEE), en grupos de riesgo, sus familias, educadores y el entorno en general.

En el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) se ha dado una mirada de mayor alcance al tema. Se identifican tres

dimensiones que expresan la dimensión de dicho fenómeno en dos direcciones: hacia la escuela y desde la escuela. Las mismas marcan el desarrollo de *culturas, políticas* y *prácticas* inclusivas. Esto hace que la educación inclusiva se asume con enfoques más amplios y generales.

En este contexto cobra especial atención e interés la necesidad de la formación de modos de actuación profesional en el futuro maestro de educación especial que respondan a la educación inclusiva. Las mismas han de formarse desde el tratamiento a las asignaturas del curriculo, dentro de las cuales las didácticas particulares adquieren un papel esencial.

La arista de la incorporación de la educación inclusiva desde el propio proceso formativo se encuentra refrendada desde el fin de la especialidad Maestro de Educación Especial, cuando se plantea la necesidad de la formación integral de la personalidad del futuro egresado para la dirección del proceso educativo y su consecuente contribución a la educación integral de sus educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en cualquier contexto educativo. (MINED: 2017, p. 3).

De la misma manera se explicita en el objetivo general seis, del perfil del egresado. El mismo se refiere a “Dirigir el proceso educativo en general y el de enseñanza-aprendizaje en particular; con enfoque humanista preventivo, correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo en educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades. (MINED: 2017, p. 4).

Los autores de esta ponencia pretenden argumentar en torno a la dirección de la atención a la diversidad en la formación del maestro de Educación Especial desde el contexto de la Escuela Pedagógica Rafael María de Mendive de Sancti Spíritus.

DESARROLLO

El fin de la especialidad Maestro de Educación Especial es la formación integral de lapersonalidad de cada estudiante entre 14 y 18 años, mediante la ampliación, aplicación y profundización de los contenidos, en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistasde la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible, expresados en susformas de sentir, pensar, actuar de manera independiente, de acuerdo con su nivel dedesarrollo y particularidades individuales, intereses y necesidades sociales, que le permita ladirección del proceso educativo para contribuir a la educación integral de sus educandos connecesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en cualquier contexto educativo.

Los objetivos generales son:

1. Demostrar en su modo de actuación una preparación sobre los fundamentos ideopolíticosde la Revolución cubana, que le permita formar valores y cualidades positivas en loseducandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.
2. Demostrar con su ejemplo y ética profesional pedagógica una actitud de amor ysensibilidad por los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no adiscapacidades y sus familiares que evidencien progresivamente la motivación hacia laprofesión pedagógica.
3. Dominar la Lengua Materna como soporte básico de la comunicación, que se manifiestaen la comprensión de lo que se lee o escucha, en hablar correctamente y en escribir conbuena ortografía, caligrafía y redacción que le permita servir de modelo lingüístico en suescenario de actuación profesional.
4. Diagnosticar a los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no adiscapacidades, la familia y el contexto comunitario que le permitan brindar atención a ladiversidad con un enfoque humanista preventivo, correctivo-compensatorio y estimuladordel desarrollo.
5. Aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje métodos y técnicas de investigacióncientíficas, las tecnologías de la información y las comunicaciones y la Lengua Inglesa.

6. Dirigir el proceso educativo en general y el de enseñanza-aprendizaje en particular; conenfoque humanista preventivo, correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo eneducandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades

Objetivos por años académicos

Tercer año

• Explicar los fundamentos ideopolíticos de la Revolución Cubana desde la concepciónpedagógica de la Educación Especial y las normas de la ética profesional pedagógica.

• Revelar en su actuación pedagógica el amor por la profesión pedagógica y por loseducandos con necesidades educativas especiales asociada o no a discapacidades.

• Exponer de forma oral y escrita, atendiendo a las normativas ortocaligráficas, léxicas ygramaticales los conocimientos adquiridos, evidenciando la búsqueda de información endiferentes fuentes del conocimiento.

• Caracterizar a los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a ladiscapacidad, familia y comunidad que les permita la modelación de acciones preventivas,correctivas compensatorias y de estimulación del desarrollo.

• Aplicar métodos y técnicas de la investigación científica y las tecnologías de la informacióny las comunicaciones para la comprensión de contenidos en diversas fuentes delconocimiento pedagógico.

• Buscar información actualizada en fuentes de conocimiento pedagógico especializado enlengua inglesa.

• Planificar con ayuda actividades educativas que favorezcan la dirección del procesoeducativo con un enfoque humanista, preventivo, diferenciado y correctivo-compensatorio.

Cuarto año

• Demostrar dominio de los fundamentos ideopolíticos de la Revolución cubana, que lepermita formar en los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no adiscapacidades, valores y cualidades positivas.

• Demostrar con su ejemplo y actuación sistemática la motivación y el interés por laprofesión pedagógica y el amor por los educandos con necesidades educativas especialesasociadas o no a discapacidades.

• Demostrar dominio de la lengua materna, que le permita servir de modelo lingüístico en suquehacer profesional, tanto con los educandos con necesidades educativas especialesasociadas o no a la discapacidad, la familia y la comunidad.

• Diagnosticar a los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no adiscapacidades y al grupo en los diferentes contextos de atención a la diversidad.

• Procesar información obtenida a través de métodos y técnicas de la investigación científicay las tecnologías de la información y las comunicaciones en lengua inglesa.

• Dirigir el proceso educativo con enfoque humanista, preventivo, diferenciado, correctivocompensatorioy estimulador del desarrollo de los educandos con necesidades educativasespeciales asociadas o no a discapacidades.

El modo de actuación profesional del educador se dirige a lograr el máximo desarrollo posible de la personalidad de los educandos con necesidades educativas especiales asociadaso no a discapacidades. Este modo de actuación se concreta en un sistema de habilidadesprofesionales pedagógicas para la dirección del proceso educativo.

Principales motivaciones profesionales a desarrollar con los Maestros de Educación Especial

1. Disposición para el perfeccionamiento sistemático del proceso que dirige.
2. Orgullo y satisfacción personal por la profesión pedagógica.
3. Aspiración a la superación y al perfeccionamiento permanente de la labor que realiza.

Problemas profesionales

Como se expresó antes, los problemas profesionales pedagógicos son las situacionesinherentes al objeto de la profesión que deberán resolver los educadores durante eldesempeño de su labor profesional. Durante los cuatro años de estudio en la escuelapedagógica, los futuros maestros de Educación Especial deberán enfrentarse a dichosproblemas de manera gradual y bajo el asesoramiento tanto de los profesores de la escuelapedagógica como de los tutores de las instituciones educativas en que desarrollen su prácticalaboral, con un aumento paulatino del nivel de complejidad, independencia y creatividad, segúnel año de estudio.

La determinación de los problemas profesionales pedagógicos se hace de acuerdo con lasnecesidades actuales y perspectivas del perfeccionamiento del Sistema Nacional deEducación. Ellos son:

1. El diagnóstico de los educandos y el grupo en los diferentes contextos para favorecer la dirección del proceso educativo y la atención a la diversidad.
2. El diseño, ejecución y evaluación de estrategias y proyectos educativos con un enfoque político-ideológico y científico-humanista, tomando en consideración las potencialidades de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.
3. La orientación individual y grupal a los educandos y agentes educativos que participan en la labor formativa, para potenciar el desarrollo del grupo y de cada uno de sus integrantes.
4. La valoración sistemática de los resultados alcanzados en su desempeño profesional y de las necesidades de autodesarrollo, desde la utilización de los recursos tecnológicos e informáticos y fuentes del conocimiento en idioma inglés, mediante la preparación metodológica y la superación permanente.
5. El desarrollo de habilidades comunicativas, la independencia, la creatividad y la autodeterminación de los educandos, como centro del proceso formativo.
6. La coherencia en el sistema de influencias educativas entre los diferentes contextos de actuación del maestro, desde la escuela como el centro cultural más importante de la comunidad.

Habilidades profesionales pedagógicas

Las habilidades profesionales pedagógicas de carácter general están reflejadas en losobjetivos generales del perfil del egresado y son identificadas por su carácter orientador para eldesarrollo curricular, dado que estas se manifiestan y evalúan en el ejercicio de la profesiónque tiene lugar en la práctica laboral que realiza el estudiante en las instituciones educativasdonde integra la teoría con la práctica y se concretan las relaciones interdisciplinarias.

Se considera a las habilidades profesionales pedagógicas como una secuencia de acciones yoperaciones que sistematizadas, permiten la instrumentación eficiente del modo de actuaciónprofesional pedagógico en los diferentes contextos de actuación.

1. Dirigir el proceso educativo en la institución educativa y otros contextos.

Operaciones fundamentales:

- Diagnosticar al educando, al grupo en los diferentes contextos que le permitan la atención a la diversidad.
- Modelar acciones educativas (Proyectos educativos) para el desarrollo y transformación de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades y su grupo.
- Organizar y ejecutar las acciones educativas (Proyectos educativos).
- Evaluar la efectividad de las acciones educativas (Proyectos educativos) a partir delas transformaciones logradas en los educandos y en el grupo.

2. Lograr una relación empática con los interlocutores que permita crear un clima afectivo favorable en situaciones educativas en los diferentes contextos de actuación.

Operaciones fundamentales:

- Observar situaciones de comunicación (educandos, familiares, otros agentes educativos).
- Expresar y transmitir mensajes de naturaleza verbal o extraverbal.
- Crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en situaciones educativas con los interlocutores.

3. Fundamentar, elementalmente, la solución a los problemas profesionales.

Operaciones fundamentales:

- Determinar las razones teóricas y metodológicas esenciales que sustentan las causas de las problemáticas en la interacción con los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.
- Proponer posibles soluciones a los problemas profesionales.
- Explicar la correspondencia entre la alternativa de solución propuesta y las razones que la sustentan.

Metodología empleada

Se parte de la retroalimentación, la cual permite saber hasta donde los docentes poseen conocimiento de la temática y aglutinar las ideas que tienen acerca de la atención a la diversidad en la formación del maestro de Educación Especial. La dialéctica materialista aportó el enfoque metodológico general y como método específico el análisis documental, a través del cual se revisaron el perfil del egresado de la especialidad Maestros de Educación Especial de la carrera de: Nivel Medio Superior de la Especialidad Maestro de Educación Especial. La aplicación de estos métodos, permitió ubicar a los profesores de la Didácticas Particulares dentro del curriculum de la mencionada carrera, consultar el objeto de la profesión y las habilidades del año académico, que es el tercero. Ello permitió asumir otros métodos: histórico-lógico, para profundizar en los antecedentes históricos de la atención a la diversidad. De igual manera, el Analítico-sintético: para lograr la sistematización de las principales obras para realizar la propuesta metodológica. Inductivo-deductivo: ayudó a derivar regularidades en las concepciones y su sustento filosófico. Dentro del departamento docente encargado de impartir la Formación Pedagógica General que de forma habitual expone las invariantes de contenidos a conferir por los docentes permitió la revisión de los Programas de la asignatura (Didácticas particulares) objeto de estudio. Dichos programas permitieron a los investigadores analizar las particularidades de la especialidad y la preparación para el empleo (Ortiz, 2017).

Resultados

La propuesta de Talleres metodológicos que se presenta, tiene como función

principal preparar al futuro egresado del nivel medio superior en la atención a la diversidad en la formación del maestro de educación Especial que como objetivo se declara: explicar la necesidad e importancia de la preparación de los docentes de las didácticas particulares para la dirección de la atención educativa a la diversidad. en aras de lograr una concepción teórica y científica en futuros egresados. Para su comprensión se establecieron diferentes fases y acciones.

Primera fase:
Investigativa.

Se realizó una búsqueda y estudio por parte de los investigadores de la necesidad e importancia de la preparación de los docentes de las didácticas particulares para la dirección de la atención educativa a la diversidad. Ello estuvo acompañado de acciones dirigidas a:

Acciones

- Sensibilización de los docentes del porqué profundizar las didácticas particulares para la dirección de la atención educativa a la diversidad.
- Selección de la lógica a seguir: el tratamiento desde las didácticas particulares a la atención educativa a la diversidad. Si bien los normativos del MINED lo establecen el docente ha estudiado en la enseñanza precedente, aquí se trata de que, desde las referidas didácticas se analice el contexto de atención a la diversidad en el que circunscribe y su trascendencia.
- Proyectar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de las didácticas particulares desde una perspectiva, en la que ejecute un rol orientador, para que el docente establezca su autonomía cognoscitiva.

Segunda fase: Elaboración de la propuesta de talleres metodológicos.

Acciones

- Revisión de la planificación docente, para que de forma coherente, las actividades docentes fueran teóricas y prácticas, al tener en cuenta las

invariantes del contenido que sirvan de puntos de referencia, para que el docente vaya a la búsqueda del conocimiento mediante la orientación del trabajo independiente y las actividades investigativas, que puedan ser presentadas en eventos científicos de diferentes niveles.

- Atención individualizada a los estudiantes.
- Concretar la especificidad teórica a trabajar de cada didáctica particular.

La tercera fase: Ejecución de los talleres metodológicos. Concreta un momento práctico donde se realizaron varias acciones dirigidas a:

- Evaluar los conocimientos durante el desarrollo de cada taller.
- Presentación en sesiones de trabajo metodológico y otras instancias los resultados de las investigaciones realizadas y de esta forma realizar valoraciones críticas que muestren el logro de nuevos conocimientos.
- Se establecen otras acciones de trabajo metodológico para que de la anterior fase las muestren de forma práctica en el estudio su formación continua a partir de su preparación en las didácticas particulares.

Tomando como base el método de la problematización el cual permite a partir de criterios propios promover la reflexión y la independencia cognoscitiva se ejemplifica:

ACTIVIDAD 2

Taller metodológico

TÍTULO: “Conceptualización de la atención educativa a la diversidad. Tipos de necesidades educativas especiales. ”

OBJETIVOS: Explicar la necesidad e importancia de la preparación de los docentes de las didácticas particulares para la dirección de la atención educativa a la diversidad.

Socializar ideas, criterios y valoraciones sobre la necesidad e importancia de la preparación de los docentes de las didácticas particulares para la dirección de la atención educativa a la diversidad, a partir de los conocimientos y experiencias adquiridas en la etapa.

Sesión de inicio:

- Se comienza el taller proponiendo a los participantes reflexionar acerca de una cita de Manuel Seco en el texto: " La competencia comunicativa". En comunicación y discurso.

En la sociedad humana la cultura de la diversidad constituye una postura ideológica. Lo común es lo diverso, pero sin desdeñar los valores y cualidades universales.

Para orientar el análisis se sugieren las siguientes acciones:

- Analizar a qué componente de la educación se hace referencia.
- ¿Qué aspectos constituyen la esencia dentro del contexto de la educación inclusiva? Exprese sus consideraciones.
- Desde su experiencia práctica, cuáles son las principales barreras e insuficiencias que obstaculizan la eficiencia atención a la diversidad en la formación del maestro de Educación Especial.
- A partir del análisis de las barreras e insuficiencias la coordinadora introduce los aspectos a tratar en el taller y se valora el proceso de preparación a partir de las indicaciones de la guía. Se hace referencia a las principales limitaciones presentadas y qué les aportó en función de su autopreparación.

Sesión de discusión:

- En esta fase del taller se trabajará utilizando el procedimiento de ponencia y oponencia. El grupo presentará el póster elaborado y la oponencia se realizará por especialistas invitados (Responsable de asignatura e investigadores en el tema)
- El análisis de la información se orientará en dos direcciones básicas: inclusión educativa, atención a la diversidad y exigencias didácticas para la preparación de los futuros maestros de educación especial, en relación con la atención a la diversidad.
- Después se les propone a los participantes integrar todos estos saberes; para ello se les presentará la siguiente tarea:

Liste las necesidades temporales o permanentes, que pueden presentarse en un grupo de estudiantes que asisten a una escuela especial identificada como de Atención a niños con necesidades educativas especiales. Tipo de necesidad educativa

Elabore ejemplos de manifestaciones que pueden presentarse en estudiantes que presenten:

- factores personales o sociales relacionados con desventaja sociocultural.
- discapacidad física.
- discapacidad psíquica.
- discapacidad sensorial.
- trastornos graves del desarrollo.
- trastornos graves de la conducta.

Caracterice cada tipo de necesidad educativa.

- Debatir y discutir las propuestas elaboradas. A partir de ese momento se socializarán ideas, criterios y valoraciones sobre la preparación del maestro para la atención a la diversidad, a partir de los conocimientos y experiencias adquiridas en la etapa.

Sesión de evaluación

- Se concreta a partir de la autoevaluación individual y grupal, teniendo en cuenta las normas elaboradas al efecto y orientadas desde la guía de preparación previa.
- La coordinadora debe garantizar el desarrollo de recursos para la autovaloración a partir de regular el proceso de autoevaluación con interrogantes y reflexiones que permitan corregir criterios inadecuados por sobre valoración o sub valoración.
- Finalmente se precisan los logros obtenidos y las limitaciones que puedan subsistir y se determinan las acciones a realizar al respecto, por la vía de la autopreparación o la consulta.

Preparación para la próxima actividad

- Diseñe conjuntamente con su equipo de trabajo una presentación de Power Point, en la que resuma los elementos fundamentales, derivados del análisis y solución de las tareas que se le plantean a continuación.
- Seleccione un contenido del tema Contenido, de la didáctica particular que imparte. Cree un sistema de acciones que favorezcan la preparación del futuro maestro en relación con la atención a la diversidad. Realice la propuesta de tratamiento didáctico de atención a la diversidad en el nivel educativo, considerando el trabajo con un niño diverso, que sea sordo Bibliografía orientada para el desarrollo de la autopreparación.

García Pers, D. (1995). "*La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria"*. Selección de temas. Primera Parte. En CD de la Carrera Maestros Primarios. (Soporte Magnético).

García Valero, M. Á. (2005). *"Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios"*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: ISP "Félix Varela".

Macías Cabrera, N. (2005). *Comunicación escrita*. En video: Temas metodológicos. (Soporte magnético).

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cierre de la actividad

Para culminar el taller se les pide a los participantes que expresen cómo se sintieron durante el desarrollo del taller teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Adquisición de conocimientos
- Motivación por el tema tratado
- Principales inquietudes con respecto al tema

Se orienta la precisión en el registro de sistematización de los aspectos más sobresalientes que pueden resultar útiles para el perfeccionamiento de su práctica pedagógica.

Bibliografía básica:

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

CONCLUSIONES

- Al considerarse la formación continua de los docentes de las didácticas particulares en la atención a la diversidad en la formación del maestro de la Educación Especial, se participa de la difusión del conocimiento, con el desempeño de las actividades metodológicas inherentes a los distintos campos profesionales y de esta forma se beneficia la visión integral de la vida del egresado del nivel medio superor.
- Los talleres metodológicos que forman parte de la propuesta que se presenta, resultan novedosos, variados y permitieron desarrollar un clima adecuado en el colectivo pedagógico, y contribuyeron a profundizar en el conocimiento de la atención a la diversidad en la formación del maestro de la Educación Especial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (2002). “Principios para la dirección del proceso pedagógico". En: Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addines Fernández, Fátima y otros (2000). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Material base Maestría en Ciencias de la Educación, IPLAC.

Albarrán Pedroso, J y otros. (2006). Didáctica de la Matemática en la Escuela Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bermúdez Serguera, R. y Rodríguez Rebustillo, M. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, Elvira. (2002). Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, B. y otros. (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educacional. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, D. y otros. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D. y otros (2001). Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. La Habana: Colección Proyectos, ISPEJV.

Cerezal, J. y Fiallo J. (2001). "Los métodos teóricos en la investigación pedagógica". Desafío Escolar. Año 5. Segunda Edición Especial.

Delgado Criado, B. (1992). Tendencias pedagógicas contemporáneas. En Introducción a la pedagogía. Barcelona: Barcanova, S. A..

Fuentes González, H. C. y I. B. Álvarez Valiente. (2001). Dinámica del proceso docente educativo. Monografía. CEES “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba.

Gallego Díaz, Ricardo (2003). Propuesta de actividades metodológicas para contribuir al perfeccionamiento del método de Entrenamiento Metodológico Conjunto. Tesis de Maestría. CDIP Instituto Superior Pedagógico Sancti Spíritus.

Gastón Pérez. (2002). Metodología de la investigación. (2 tomos). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (1995). Direcciones principales del trabajo metodológico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2003). Modelo de escuela primaria: Instituto Central Ciencias Pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). Seminario Nacional para Educadores VI. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2007). Objetivos priorizados del Ministerio de Educación para el curso escolar 2007- 2008. En Resolución Ministerial 60/ 2007.

Ministerio de Educación, Cuba. (2017). Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas Volumen III. Resolución Ministerial 73/2017

Neuner, G y otros. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial de libros para la educación.

Pardo Rojas, A. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema de educativo inclusivo: La gamificación como metodología del aprendizaje.* Huelva: Ediciones Pirámides.

Pegalajar Palomino, M. C. y Colmenero Ruíz, J. (2016). *Atención educativa en centros específicos de Educación Especial.* Madrid: Ediciones Paraninto, S.A.

Ramírez Hernández, I. E. (2016). *Voces de la inclusión. Intrpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar.* Argentina: Editorial Praxis.

LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

THE PRO REASSERTION ON STUDENTS IN THE TEACHERS DEPARTMENT OF THE SPECIAL EDUCATION

AUTORES

Lic. Yaimara Contrera Sierra. Escuela Pedagógica “Rafael María Mendive” Sancti Spíritus. Email: lmrgallo@efmp.ss.rimed.cu

Dr.C. Elimey Domínguez Hernández. Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Especial Logopedia. Email: edominguez@uniss.edu.cu

RESUMEN

La reafirmación profesional pedagógica constituye una de las etapas de la orientación profesional que no se puede descuidar. Toda vez que los estudiantes se encuentran insertados en la escuela pedagógica, están prestos a influencias educativas que favorecen la formación de la personalidad del futuro educador desde una concepción integral, en función de las demandas que la sociedad le impone. El diagnóstico de los estudiantes de la carrera Maestro de Educación Especial de la escuela pedagógica “Rafael María de Mendive” arrojó que los mismos inician con una baja orientación profesional, una limitada vocación por la profesión cuestión que entorpece la asunción del modo de actuación profesional en correspondencia con la profesión pedagógica.El objetivo que se persiguió fue presentar los resultados de un programa complementario de reafirmación profesional para estudiantes de primer año de Formación Pedagógica Especialidad Maestro de Educación Especial. Se aplicaron los métodos teóricos: analítico-sintético, inductivo- deductivo, análisis histórico y lógico y modelación; los empíricos: observación científica, entrevista, análisis documental y el experimento pedagógico, en la variante de pre-experimento pedagógico.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial, formación pedagógica, reafirmación profesional

SUMMARY

The professional reaffirmation pedagogical constitutes one of the stages of professional orientation that is not to can be negligent. Since the students find inserted in the pedagogical school, are ready to educational influences that favor the formation of the personality of the educating future from an integral conception, in function of the claims that the society imposes you. The diagnose of the students of the teacher run of Education Special of the Rafael María Mendive school boldnesses that the same starts with a low professional orientation, a limited vocation for the question profession that delays the Asuncion of the mode of professional actuation in correspondence with the pedagogical profession. The objective that it is persiguio was to present the results of a complementary program of professional reaffirmation for students of first year of Formations Pedagogical Especialidad teacher of Education Special. Applied the analitico teoricos metodoses sintetico, inductive deductive, historic and logic and modelacion analisises, the cientifica, interview, analyses es observacion empiricoses documentary and the pedagogico experiment, in the variant of pedagogico preexperimento.

KEYWORDS: Education Special, pedagógica formation, profesional reafirmation.

INTRODUCCIÓN

La orientación profesional ha sido preocupación de la humanidad. A través del tiempo, la sociedad ha tratado de que el individuo se ajuste a la profesión, como una de las cuestiones fundamentales para que obtenga mejores resultados en su actividad, el trabajo; por lo que este tema ha estado en el pensamiento de filósofos, sociólogos, psicólogos y pedagogos en general.

Diversos son los investigadores cubanos que desde la década de los noventa han profundizado en la temática de orientación profesional pedagógica desde

una perspectiva educativa. Estos investigadores coinciden en plantear: la necesidad de una dirección sistemática de las influencias educativas; la autodeterminación de los sujetos implicados en el proceso a partir de los conocimientos, sentimientos, actitudes y valores en correspondencia con sus intereses y capacidades, el desarrollo de la identidad profesional a través del empleo de técnicas y vías integradas al proceso educativo general.

En Sancti Spíritus se destacan los trabajos realizados por Castellano Medina, D. (2003, 2014, 2015); Cueto, R. (2006, 2009, 2012, 2014,2016); Hernández M. (2010); Gonzales Barreto, M. (2010); Castilla, I. (2011, 2014, 2017), Sánchez (2019), entre otros autores, quienes aportan a la pedagogía desde diferentes perspectivas y reflexionan sobre el papel activo de los sujetos en este proceso, a partir del establecimiento de diferentes etapas.

En la presente investigación se hará alusión a la última etapa de la orientación profesional que es la reafirmación profesional dada por Gonzáles F. (1989), teniendo en cuenta que ya los estudiantes están insertados en las Escuelas Pedagógicas. Durante la estancia en el centro se ha evidenciado que es frecuente apreciar cómo muchos estudiantes que matriculan en la carrera no logran graduarse, pues desertan; elemento que ha puesto en la mira la situación existente y las autoras han querido investigar la temática en cuestión.

El fin de la escuela pedagógica lo constituye la formación integral de la personalidad de cada estudiante (…), que le permita la dirección del proceso educativo en las diferentes instituciones educacionales y modalidades educativas (…) para contribuir a la educación integral de sus educandos con necesidades educativas asociadas o no a discapacidades, para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del escolar que le posibiliten asumir una actuación auto-determinada en el proceso de elección, desarrollo y desempeño profesional.

De incuestionable importancia es que en Cuba se formen maestros capaces de ejercer su rol protagónico en la sociedad, toda vez que logren formar educandos

cada vez más integrales, independientemente de las particularidades que tengan los educandos con necesidades educativas especiales.

Las autoras de esta ponencia pretenden argumentar en torno a la reafirmación profesional de los estudiantes de la Especialidad Maestro de Educación Especial de la escuela pedagógica“Rafael María de Mendive.”

DESARROLLO

La orientación profesional pedagógica

El problema de la orientación del hombre hacia las distintas profesiones y oficios no es nuevo, tan pronto como el hombre se desarrolló y los oficios aparecieron, la orientación profesional se convirtió en una tarea de primer orden a cumplir por la sociedad.

Los criterios de orientación profesional tienen sus orígenes más remotos en el aprendizaje de los oficios y las profesiones a través de los gremios y corporaciones. Este desarrollo condujo a la creación de escuelas politécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas navales, militares y otras.

En 1908 fue en la ciudad de Boston donde se fundó el primer centro profesional destinado a brindar asistencia a jóvenes que necesitaban ayuda para seleccionar su carrera y orientarse profesionalmente. Este primer “Buró Vocacional” fue organizado por Frank Parsons, al ser el primero en acuñar el término de orientación vocacional.

En Cuba en el año 1963 fueron elaborados por el grupo de orientación de la escuela de psicología de la Universidad de La Habana los planes iniciales para el desarrollo de la orientación educacional vocacional.

A pesar del trabajo emprendido en los últimos años, todavía el proceso de orientación profesional presenta deficiencias que afectan tanto las necesidades individuales como las sociales. La búsqueda de respuestas a estas deficiencias ha ido conformando diferentes perspectivas o tendencias teóricas que han surgido a lo largo del siglo en el campo de la orientación educacional y que se reflejarán de forma particular en su esfera profesional. En la concepción de la

relación de ayuda, piedra angular de cualquier acción orientacional, se parte de la definición vigotskiana de que la educación conduce el desarrollo, operando en la zona de desarrollo próximo del sujeto, a través del establecimiento de un vínculo desarrollador con ese otro que facilita las condiciones de desarrollo personal.

La literatura consultada acerca de la orientación profesional pedagógica en el contexto cubano trata la problemática desde diferentes enfoques que constituyen elementos de cambio devenidos en causas para el perfeccionamiento del trabajo en la escuela.

El tema ha sido objeto de estudio de varios autores, destacándose Del Pino (1998, 2008, 2009, 2011, 2016); Otero (2001); Matos (2003); González, K (2005); Manzano (2005, 2013); Mariño et al., (2007, 2009, 2013); Cueto (2012, 2013, 2014, 2017,2018), Hernández (2014), Barrera (2016), García (2016), Fernández (2017), Cancio (2018) y Sánchez (2019), quienes han realizado importantes aportes dirigidos al perfeccionamiento de este proceso en las diferentes educaciones. Por su parteFundora (2004), Puerto (2010), Del Pino (2015), Acevedo (2016), Tamayo (2017), Hernández., Ramírez, & Lázaro, (2018), Domínguez Urdanivia, Y., & Rojas Valladares, A. L. (2018), trabajan la reafirmación profesional como una etapa de la orientación profesional en el que se resalta su carácter formativo.

Los autores antes mencionados, independientemente de sus aportes, presentan la necesidad de abordar de manera integral el desarrollo de la orientación profesional pedagógica. Además, autores como: Milord, Sardiñas y López (2017) elaboran acciones pedagógicas para el ingreso a la universidad de los egresados de la Escuela Pedagógica en la provincia de La Habana. Bell-Speck (2018), realiza una propuesta de acciones para la preparación científico-metodológica del docente desde los órganos funcionales del trabajo metodológico para desarrollar la reafirmación profesional en las Escuelas Pedagógicas.

Por su parte, Díaz, Lazo, y Aquino (2019) confeccionan una propuesta de tareas docentes desde la asignatura Fundamentos de Pedagogía para orientar hacia la

especialidad de Maestros primarios en la Escuela Pedagógica Rafael María de Mendive.

El análisis posibilita determinar que la reafirmación profesional ha sido abordada desde la formación docente y se dirigen hacia la carrera de Maestro Primario básicamente.

Estas ideas son necesarias en el presente estudio, pues su esencia se orienta al desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica en el contexto de la escuela pedagógica, toda vez que el estudiante llega a este nivel con una baja orientación profesional, una limitada vocación por la profesión y una insuficiente preparación para enfrentar desde el proceso de enseñanza aprendizaje la asunción del modo de actuación profesional en correspondencia con la profesión pedagógica.

El desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica

El desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica de los futuros educadores que se forman en las escuelas pedagógicas e instituciones de educación superior, constituye una tarea priorizada en las instituciones formadoras, como garantía de la educación de la personalidad del educador a que se aspira.

El proceso de reafirmación profesional pedagógica debe estar en comunión con el proceso de formación profesional del futuro educador, dado en el sistema de actividades que se desarrollan, sin que ello constituya una camisa de fuerza, sino un accionar mancomunado a partir la propia planificación. Devela la posibilidad de flexibilidad y reorientación del proceso según sean los resultados que se van obteniendo.

A tono con lo anterior en el presente trabajo se considera que la formación profesional del futuro educador es proceso y resultado que sobreviene mediante la combinación coherente de un sistema de actividades en y desde el proceso formativo, de manera que se alcance un desempeño dinámico, reflexivo y comprometido de los maestros que se forman; con asunción consciente, creativa y autorregulada del rol de educador profesional; mediatizado por la influencia coordinada de los diferentes agentes socioeducativos, responsables estos de

seguir las insuficiencias y logros que se manifiestan, bajo el derrotero de la integralidad para un egreso de calidad, según exige el encargo social.

Perfeccionar dicha formación es un reto esencial. En tal sentido**,** la reafirmación profesional como proceso permite la formación de la personalidad del futuro educador desde una concepción integral, en función de las demandas que la sociedad le impone a este profesional. A la vez que constituye un resultado del proceso formativo. Es decir la reafirmación profesional es a la vez un resultado del proceso formativo y componente de la personalidad del futuro docente. Ello se asienta desde las ideas de Rojas y Peraza, citado por Escorcha (2012), quienes aprecian la reafirmación profesional pedagógica como proceso y resultado de la manifestación concreta de las transformaciones que se producen durante la formación del futuro educador.

En correspondencia con las conjeturas de los investigadores Del Pino, Hernández y Sosa (2011) se enfatiza en que el futuro educador desarrolle motivos por la profesión y asimile conocimientos y habilidades profesionales esenciales para su adecuado desempeño en el objeto de la profesión y esferas de actuación. Trascendental resulta desde la reafirmación profesional pedagógica la formación de motivos estables hacia la profesión, la consolidación de estos y de las intenciones profesionales como expresión de la tendencia orientadora de la personalidad. Dichos autores abordan la existencia en el contexto educacional cubano de tres tipos de motivos que participan en la decisión profesional y que determinan el contenido de la motivación: motivos políticos-sociales, motivos intrínsecos y motivos extrínsecos.

Trimiño, citado por Daudinot (2013), expresa que en y para la reafirmación profesional pedagógica se integran todo un conjunto de influencias político-ideológicas, psico-pedagógicas y didácticas, las que están encaminadas a la formación del futuro educador, para que esté en condiciones, tanto desde lo motivacional-afectivo como desde lo cognitivo-instrumental, de garantizar el cumplimiento del fin de la educación. Las mencionadas influencias están representadas por cada agente socioeducativo que participa en el proceso

formativo de los futuros educadores, los que tiene el deber de cumplir en tal sentido con sus funciones.

Se resalta la labor del profesor guía y del grupo, se comparte la idea de que todo profesor guía a su estudiante, por la función orientadora que le es inherente. Es importante el ejemplo personal como método necesario y la asunción de vías y técnicas, contextualizadas a la realidad de la situación social de desarrollo de estos jóvenes, para que desde la reafirmación profesional pedagógica se dinamice el proceso de formación profesional del futuro educador.

La reafirmación profesional pedagógica es el momento culminante de la identidad profesional, es decir de configurar el sentido de pertenencia que tiene el estudiante hacia la profesión (en este caso la pedagógica) y que le permite definir quién es y quién no es, en cuanto a roles y actitudes profesionales que debe asumir.

La identidad profesional pedagógica, entonces, en la presente investigación es entendida como:

“los rasgos y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros profesionales, permitiéndole desarrollar sentimientos de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un educador cubano, lo que lo obliga a reflexionar sistemáticamente acerca de su desempeño profesional en el marco de la realidad educativa contemporánea, y específicamente en su contexto de actuación profesional, lo cual sirve de estímulo que lo impulsa hacia el auto- perfeccionamiento de su modo de actuación profesional”. (Chirino, M.V., 2009, p. 160-161).

Según Chirino Ramos, M.V. (2009), la configuración de la identidad profesional está estrechamente relacionada con la esfera valorativa del sujeto en la propia actividad profesional.

En consecuencia con los aspectos abordados se asume como reafirmación profesional pedagógica la definición ofrecida por planteados por Colunga, Santos y García.(2016), para quienes consiste en el proceso que conlleva a la expresión concreta de las transformaciones, manifiestas en la consolidación progresiva de

la personalidad del futuro docente, con énfasis en: su motivación, los conocimientos, las habilidades, así como las cualidades o formaciones profesionales y personales para la labor educativa; visto no solo durante el estudio y preparación para la profesión, sino en la actividad laboral inicial, lo cual se produce como resultado consustancial de la formación profesional del educador desde una adecuada implicación individual y grupal.

También se comparten los rasgos de la formación profesional del futuro educador, planteados por Colunga, Santos y García (2016), quienes consideran los siguientes:

- Forma parte del proceso de orientación profesional.
- Es un proceso consustancial y constitutivo de la formación profesional del profesor.
- Es proceso planificado, continuo, sistemático y dinámico.
- Está mediada por la intervención de los agentes socioeducativos y el desempeño del propio profesor en formación.
- Presupone la unidad de: lo afectivo y lo cognitivo, la actividad y la comunicación, así como de lo individual y lo grupal.
- Incluye el diagnóstico, la orientación y el seguimiento del profesor en formación y del egresado universitario.
- Es proceso y resultado que tiene como fin último ser autodirigido, autorregulado y automonitoreado por el propio futuro educador.

El desarrollo de la reafirmación profesional en el contexto de la escuela pedagógica debe orientarse al logro de las habilidades profesionales previstas en el perfil del egresado. Son ellas:

1. Dirigir el proceso educativo en la institución educativa y otros contextos.

Operaciones fundamentales:

• Diagnosticar al educando, al grupo en los diferentes contextos que le permitan la atención a la diversidad.

• Modelar acciones educativas (Proyectos educativos) para el desarrollo y transformación de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades y su grupo.

• Organizar y ejecutar las acciones educativas (Proyectos educativos).

• Evaluar la efectividad de las acciones educativas (Proyectos educativos) a partir de las transformaciones logradas en los educandos y en el grupo.

2. Lograr una relación empática con los interlocutores que permita crear un clima afectivo favorable en situaciones educativas en los diferentes contextos de actuación.

Operaciones fundamentales:

• Observar situaciones de comunicación (educandos, familiares, otros agentes educativos).

• Expresar y transmitir mensajes de naturaleza verbal o extraverbal.

• Crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en situaciones educativas con los interlocutores.

3. Fundamentar, elementalmente, la solución a los problemas profesionales.

Operaciones fundamentales:

• Determinar las razones teóricas y metodológicas esenciales que sustentan las causas de las problemáticas en la interacción con los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.

• Proponer posibles soluciones a los problemas profesionales.

• Explicar la correspondencia entre la alternativa de solución propuesta y las razones que la sustentan.

Discusión de ideas

Para el desarrollo del trabajo se emplearon métodos propios de la investigación educativa. Se emplearon por niveles, del nivel teórico analítico-sintético, inductivo- deductivo, análisis histórico y lógico y la modelación. Del nivel empírico se emplean observación científica, entrevista, análisis documental y el experimento pedagógico, en la variante de pre-experimento pedagógico.

En la etapa de reafirmación profesional, juegan un rol esencial las influencias educativas en el centro de formación a partir del desarrollo de los planes y programas de estudio, las actividades extracurriculares y el ejemplo mediante el accionar de los docentes. Sobre esta, Puerto (2010) alega:

‘’el estudio de los contenidos propios de la profesión y las actividades planificadas para el desarrollo de las habilidades, deben desarrollarse de forma tal, que el joven experimente vivencias, y lo más importante, que individualice la información significativa y le dé un sentido propio a los conocimientos y experiencias que asimila’’ (p. 25)

Es por ello que desde el centro formador a partir del diagnóstico de los estudiantes, se deben trazar acciones que conlleven a elevar la motivación por la profesión elegida, constituye prioridad en las Escuelas Pedagógicas de nivel medio superior buscar las alternativas que conduzcan al desarrollo de los intereses profesionales hacia la especialidad seleccionada.

Como solución al problema declarado se propone un programa complementario de reafirmación profesional pedagógica en estudiantes de primer año formación pedagógica.

El programa se estructura teniendo en cuenta lo establecido en el artículo 84, de la RM 2/ 2018, del Ministerio de Educación Superior, Reglamento de Trabajo Docente Metodológico. En este se consigna que: Los programas analíticos de las asignaturas deben contener, al menos, la información siguiente:

a) Datos generales (nombre de la asignatura, de la disciplina y de la carrera; su ubicación en el plan de estudio; el fondo de tiempo total y por formas organizativas; así como, la tipología de clases).

b) Objetivos generales de la asignatura.

c) La relación de temas, definiéndose para cada uno: los objetivos, el contenido, la cantidad de horas y su distribución por formas organizativas y tipos de clase, y la evaluación.

d) Indicaciones metodológicas y de organización.

e) El sistema de evaluación del aprendizaje.

f) Texto básico y otras fuentes bibliográficas.

En correspondencia se presenta a continuación el Programa complementario Reafirmación profesional pedagógica en estudiantes de primer año formación pedagógica, elaborado para este propósito.

a) Datos generales

Asignatura complementaria Reafirmación profesional pedagógica

Primer año Formación pedagógica.

Especialidad: maestro de Educación especial.

Total de horas: 14 horas clases.

Fundamentación

El desarrollo de la reafirmación profesional pedagógica de los futuros educadores que se forman en las escuelas pedagógicas, constituye una tarea priorizada en las instituciones formadoras, como garantía de la educación de la personalidad del educador a que se aspira.

La reafirmación profesional pedagógica requiere de múltiples factores para su consecución, es base esencial la participación protagónica de los futuros educadores que se forman, desde la actuación individual y grupal, con un adecuado seguimiento al diagnóstico. Es además, una etapa dentro de la orientación profesional, vinculada al proceso de formación profesional durante el período de formación y se extiende al egreso.

El proceso de reafirmación profesional pedagógica debe estar en comunión con el proceso de formación profesional del futuro educador, devela la posibilidad de flexibilidad y reorientación del proceso según sean los resultados que se van obteniendo.

La reafirmación profesional pedagógica es el momento culminante de la identidad profesional, es decir de configurar el sentido de pertenencia que tiene el estudiante hacia la profesión (en este caso la pedagógica) y que le permite definir quién es y quién no es, en cuanto a roles y actitudes profesionales que debe asumir.

El desarrollo de la reafirmación profesional en el contexto de la escuela pedagógica debe orientarse al logro de las habilidades profesionales previstas en el perfil del egresado. Son ellas:

1. Dirigir el proceso educativo en la institución educativa y otros contextos.

Operaciones fundamentales:

• Diagnosticar al educando, al grupo en los diferentes contextos que le permitan la atención a la diversidad.

• Modelar acciones educativas (Proyectos educativos) para el desarrollo y transformación de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades y su grupo.

• Organizar y ejecutar las acciones educativas (Proyectos educativos).

• Evaluar la efectividad de las acciones educativas (Proyectos educativos) a partir de las transformaciones logradas en los educandos y en el grupo.

2. Lograr una relación empática con los interlocutores que permita crear un clima afectivo favorable en situaciones educativas en los diferentes contextos de actuación.

Operaciones fundamentales:

• Observar situaciones de comunicación (educandos, familiares, otros agentes educativos).

• Expresar y transmitir mensajes de naturaleza verbal o extraverbal.

• Crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en situaciones educativas con los interlocutores.

3. Fundamentar, elementalmente, la solución a los problemas profesionales.

Operaciones fundamentales:

• Determinar las razones teóricas y metodológicas esenciales que sustentan las causas de las problemáticas en la interacción con los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.

• Proponer posibles soluciones a los problemas profesionales.

• Explicar la correspondencia entre la alternativa de solución propuesta y las razones que la sustentan.

El modo de actuación profesional del educador se dirige a *lograr el máximo desarrollo posible de la personalidad de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.* Este modo de actuación se concreta en un sistema de habilidades profesionales pedagógicas para la dirección del proceso educativo.

Principales motivaciones profesionales a desarrollar con los Maestros de Educación Especial

1. Disposición para el perfeccionamiento sistemático del proceso que dirige.
2. Orgullo y satisfacción personal por la profesión pedagógica.
3. Aspiración a la superación y al perfeccionamiento permanente de la labor que realiza.

Objetivos generales de la asignatura

Contribuir al desarrollo de la identidad profesional pedagógica, mediante el proceso de reafirmación profesional, a partir del desarrollo de actividades prácticas y la implementación de acciones de simulación de la futura profesión.

Guía temática

contenido	**objetivos**	**cantidad de horas**
Tema I: Importancia social sobre la profesión.	Explicar la Importancia social de la profesión pedagógica Demostrar modos de actuación adecuados en relación con la profesión	**2**
Tema II: Cualidades y características del maestro	Identificar las Cualidades y características del maestro Ejemplificar, mediante actividades prácticas y ejemplos de la vida social las Cualidades y características del maestro	**2**

Tema III: Valores inherentes a la profesión y la ética profesional pedagógica	Reconocer los valores inherentes a la profesión, dentro del sistema de valores de la revolución cubana Identificar los rasgos esenciales y principios de la ética profesional pedagógica Incorporar modos de actuación adecuados en relación con la profesión, basados en la ética profesional	**5**
Tema IV: Roles de la profesión	Caracterizar las esferas de actuación del maestro. Asumir roles de la profesión. Simular situaciones en los que se refleje la asunción del modo de actuación profesional pedagógico	**5**

d) Indicaciones metodológicas y de organización

La asignatura tiene un carácter eminentemente práctico, con el fin de introducir al estudiante matriculado en la formación pedagógica en las esencias de la profesión, la misma se complementa con la asignatura Introducción a la especialidad y se orienta a la incorporación del modo de actuación profesional pedagógico y el desarrollo de las habilidades y valores de la profesión como expresión de la reafirmación profesional.

Las actividades deben tener un carácter ameno, práctico, donde reine el dialogo, la reflexión, la empatía y cooperación entre los estudiantes miembros del grupo.

La asignatura una vez planificada e incorporada en el currículo institucional será cursada por la totalidad de los estudiantes, de obligatorio cumplimiento y consignada en el horario docente.

Tema I

El desarrollo del tema uno “Importancia social sobre la profesión“, se sugiere en dos encuentros de 45 minutos cada uno. El primero de ellos se desarrollará en forma de panel, donde se exponen la Importancia social de la profesión y la misión social del maestro.

Se recomienda desarrollar un Encuentro con Clío, orientado a listar e identificar maestros patriotas, destacados en Cuba y América. Entre ellos:

Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Rafael María de Mendive, José Martí, entre otros.

Para el segundo encuentro se recomienda coordinar con la Subdirección de trabajo educativo y la biblioteca escolar la visualización de las películas: Martí el ojo del canario, Apóyate en mí e Inocencia. Posteriormente conformar tres equipos, uno para cada película.

Cada equipo deberá prepararse para demostrar las acciones desplegadas por los maestros que forman parte de los filmes visualizados. Ofrecer las características de estos, las acciones desarrolladas por ellos y el efecto de su gestión.

Tema II

Cualidades y características del maestro, se sugiere en dos encuentros. El primero de ellos de una actividad teórico práctica, donde se exponen las cualidades y características del maestro. Posteriormente se propone ejemplificar, mediante actividades prácticas y ejemplos de la vida social las Cualidades y características del maestro.

El segundo encuentro se sugiere desarrollar trabajo en dúos para identificar en determinadas personalidades históricas sus cualidades y características. Frank país, maestro normalista, Fidel Educador social, Raúl Ferrer maestro, patriota y poeta.

Tema III

Valores inherentes a la profesión y la ética profesional pedagógica.

El desarrollo del tema se sugiere en cinco encuentros. El primero de ellos, se recomienda un intercambio con los metodólogos de la provincia que atienen el

nivel educativo Educación Especial, proponiéndose para ello el desarrollo de las actividades en las instituciones educativas siguientes: el hogar de niños sin amparo, la escuela especial de necesidades educativas intelectuales, la escuela especial de sordos, la escuela especial de niños ciegos y débiles visuales y el último encuentro en el Centro Especializado en Servicios Educacionales Alberto Delgado Delgado. Las actividades llevarán una guía de observación, basada en los siguientes aspectos:

- Tipo de escuela
- Particularidades de las necesidades de los escolares
- Condiciones de vida de los estudiantes y materiales del centro
- Principales aspectos relacionados con la vida de los estudiantes en la escuela régimen, claustro, edad de los estudiantes, entre otras.

Se recomienda además la elaboración de títeres y medios para la enseñanza en la escuela especial, festival del mejor medio y la incorporación de los estudiantes a la red de escuelas especiales de Cuba.

Tema IV Roles de la profesión

El tema cuatro, roles de la profesión, se propone para cinco encuentros. El primero de ellos se sugiere que se invite al equipo de profesores de la carrera Licenciatura en Educación Especial de la universidad para que realicen una caracterización de la educación especial en Cuba.

Un segundo encuentro orientado a intercambiar con especialistas: (Julio Nicolás Vicente Castellón, Mayte Suárez Pedroso, Evaristo Reinoso Porras, Elimey Domínguez y Fidel metodólogo provincial) acerca de los roles de la profesión y las esferas de actuación del maestro.

Los encuentros sucesivos se proponen dedicar horas a asumir roles de la profesión; Simular situaciones en los que se refleje la asunción del modo de actuación profesional pedagógico: Imitar al maestro: representar al mejor maestro

e) El sistema de evaluación del aprendizaje

Exigencias para la evaluación de los estudiantes en la asignatura

La evaluación debe privilegiar lo formativo por lo que representa en su preparación como futuro maestro.

La evaluación de la asignatura tiene un carácter eminentemente cualitativo, con el fin de evaluar la incorporación del modo de actuación profesional pedagógico y el desarrollo de las habilidades y valores de la profesión como expresión de la reafirmación profesional.

Además se evalúa de forma sistemática la participación activa de los estudiantes en las actividades, a partir de preguntas y respuestas que se realicen.

f) Texto básico y otras fuentes bibliográficas

Álvarez Dorta, L. y otros: Didáctica de la pedagogía y la psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. 2015.

Báxter, E. y otros. La educación en valores y la relación con la evaluación de la calidad. Editorial Política. La Habana, 2008.

Bermúdez Morris, R. y otros. Dinámica de grupo en educación. Su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.

Castellanos Pérez, Rosa María y López Machín Ramón. La diversidad humana. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 2012.

Castro, P.L y otros. Familia y Escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.

Colectivo de autores. Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación., 1984.

Fernández Álvarez, J. R. Conferencia “Desarrollo de la educación en Cuba”. Pedagogía ’86. Ed: Empresa Impresoras Gráficas del MINED. La Habana, Cuba. 1986.

Fernández Álvarez, J. Ramón. Enaltecer al maestro. Intervención en la Sesión Plenaria del VIII Pleno Nacional del comité Nacional de la UJC. Imprenta Alejo Carpentier. La Habana, Cuba. 2008.

ICCP. Documentos del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. La Habana, 2017 y 2018.

MINED: Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas, Volumen II. Editorial Pueblo y Educación La Habana. Cuba. 2016.
MINED: Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas, Volumen I. Editorial Pueblo y Educación La Habana. Cuba. 2014.
Mitjans, A.: La personalidad su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación La Habana. Cuba. 1995.
Pisarenko, V.I. La ética pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1997.
Rico Montero, P.: La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación La Habana. Cuba. 2009.
Siverio, A.M. y López, J. El diagnóstico, un instrumento de trabajo pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
Torres, M. Familia, unidad y diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.

CONCLUSIONES

- La reafirmación profesional pedagógica constituye una de las etapas de la orientación profesional que no se puede descuidar, está vinculada al proceso de formación profesional durante el período de formación y se extiende al egreso. Es a la vez, proceso y resultado de la manifestación concreta de las transformaciones que se producen durante la formación del futuro educador.
- El programa complementario de reafirmación profesional para estudiantes de primer año de Formación pedagógica especialidad Maestro de Educación Especial. Tiene un carácter eminentemente práctico, con el fin de introducir al estudiante matriculado en la formación pedagógica en las esencias de la profesión, la misma se complementa con la asignatura Introducción a la especialidad y se orienta a la incorporación del modo de

actuación profesional pedagógico y el desarrollo de las habilidades y valores de la profesión como expresión de la reafirmación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (2016). Estrategia sustentada en un modelo pedagógico de orientación profesional pedagógica hacia la Licenciatura en Educación, Matemática-Física, para el Preuniversitario. Material en soporte magnénico.

Basanta, O. (2017). Programa para la integración de la cooperación internacional al proceso de implementación de las estrategias de desarrollo local. Congreso Internacional de marketing, desarrollo local y turismo. Pinar del Río: MARDELTUR. Batista, G. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Bell-Speck, Y. (2018). Retos y perspectivas en la preparación del docente de la Escuela Pedagógica. EDUSOL, 18(especial). https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/download/969/1796/

Cancio, E., & Hernández, I. (2017). La superación profesional de los directivos de Secundaria Básica para la dirección de la orientación profesional pedagógica. CD Pedagogía, 6. La Habana, Cuba.

Colunga, Santos y García. (2016). La formación del profesor en Cuba y la reafirmación profesional pedagógica. Transformación. Septiembre-diciembre 2016, 12 (3), 348-360.

Del Pino, J. L. (2009). Curso pre-eventopedagogía. La orientación profesional. Ciudad de La Habana. Material en soporte magnético.

Díaz Rey, C. A, Lazo Díaz, M. L y Aquino Díaz, G. (2019). Tareas docentes desde las clases de fundamentos de pedagogía para orientar hacia la carrera de maestros primarios. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo

Domínguez Urdanivia, Y., & Rojas Valladares, A. L. (2018). La práctica profesional como espacio para la formación investigativa del docente. Revista Conrado, 14(65), 148-153.

García Acevedo. Y. (2016). La reafirmación profesional en la formación del profesor. (Tesis doctoral). Universidad de Camagüey.

González, K. (2005). Estrategia de capacitación de los directivos de educación del municipio Venezuela para la dirección de la orientación profesional pedagógica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila.

Jiménez, R. E. (2017). La orientación profesional en el proceso pedagógico de la asignatura Fundamentos del diseño estructural. Ciencia y Futuro, 7(1), 96-108.

Mariño, J. T. (2009). Motivación y orientación profesional pedagógica: Dos propuestas cubanas ante un reto contemporáneo. Ciudad de La Habana: Educación.

Matos, Z. y. (2011). Apuntes para la evolución histórica de la orientación profesional en la Educación Técnico Profesional. Revista Electrónica EduSol, Volumen 11, No. 37, oct.-dic., pp. 1-14.

Milord Vicente C. A, Sardiñas Peña I. R y López Pavón A. L (2017). Las Escuelas Pedagógicas, fuente de ingreso a la Facultad de Educación Infantil. Revista Electrónica Científico Pedagógica, (25).

MINED. (2017). Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas, Volumen III. Pueblo y Educación.

Otero, I. (2001). Modelo de orientación profesional pedagógica para estimular el proceso de desarrollo de proyectos profesionales en los estudiantes. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Santa Clara.

Quiñones, T. (2017). La orientación profesional Agropecuaria en los estudiantes de la enseñanza de Secundaria Básica. VI intercambio entre educadores de Latinoamérica. Ciudad de La Habana.

Rodríguez Delgado, Y. (2019). La reafirmación profesión pedagógica en la formación docente de nivel medio superior. Revista Conrado, 15(70).

Tamayo-Pizarro, R. E., González-Labrada, G. C., & Noguera-Matos, J. L. (2017). La reorientación profesional pedagógica, una propuesta teórica (original). Redel. Revista granmense de Desarrollo Local, 1(3), 130-143.

EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO EN LA IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

THE PSYCHO-PEDAGOGICAL DIAGNOSIS IN THE IDENTIFICATION OF BARRIERS TO LEARNING AND STUDENT PARTICIPATION

AUTORES

Dr.C Yoselin Guerrero Aragón. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Facultad de Humanidades. Departamento Español Literatura. Email: yguerrero@uniss.edu.cu

Dr.C Naymi Madrigal Gonzáles. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Facultad de Humanidades. Departamento Español Literatura. Email: nmadrigal @uniss.edu.cu

MSc. Yoisel Boffill Delgado. Profesor asistente de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Facultad de Cultura Física. Email: yaiselb@uniss.edu.cu

RESUMEN

El diagnóstico psicopedagógico debe centrarse en identificar aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación estudiantil, desde una mirada optimista de los procesos psicológicos en formación y sustentado en el modelo social de educación inclusiva. Por tal razón, se propone reflexionar acerca del diagnóstico psicopedagógico de los estudiantes y su evolución desde un enfoque psicométrico hasta la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación estudiantil desde la escuela inclusiva. Se aplicaron los métodos teóricos como: el histórico-lógico, el analítico-sintético, y el inductivo-deductivo. En función de los análisis realizados se recomienda organizar procesos educativos que eliminen las barreras que impiden la atención a la diversidad de estudiantes en las escuelas inclusivas.

PALABRAS CLAVE: diagnóstico psicopedagógico, educación inclusiva, participación estudiantil.

ABSTRACT:
The psychopedagogical diagnosis should focus on identifying those barriers that prevent learning and student participation, from an optimistic view of the psychological processes in formation and supported by the social model of inclusive education. For this reason, it is proposed to reflect on the psychopedagogical diagnosis of students and their evolution from a psychometric approach to the identification of barriers to learning and student participation from the inclusive school. Theoretical methods were applied such as: the historical-logical, the analytical-synthetic, and the inductive-deductive. Based on the analyzes carried out, it is recommended to organize educational processes that eliminate the barriers that prevent attention to the diversity of students in inclusive schools.
KEYWORDS: psychopedagogical diagnosis, inclusive education, student participation.

INTRODUCCIÓN

El diagnóstico psicopedagógico surge con el propósito de identificar las limitaciones del estudiante para ajustar las ayudas a sus necesidades. No obstante, esta práctica ha sufrido un giro trascendental al pasar del análisis de los individuos, al análisis de los contextos y las barreras que se les imponen para el aprendizaje y la participación estudiantil. De esta manera, surge una nueva respuesta para el trabajo con la diversidad ante los retos de la escuela del siglo XXI.

Los modelos educativos del siglo XX, se caracterizaron por evaluar con precisión la estructura y el funcionamiento del desarrollo cognitivo del estudiante. Estas evaluaciones estuvieron enfocadas en las dificultades del aprendizaje, las cuales trajeron consigo un uso indiscriminado de las etiquetas (Fernández Silva y Ortega Alfonso, 2016).

El etiquetaje provoca expectativas negativas en la población estudiantil y condicionan su autoestima, lo que impide el reconocimiento positivo y la confianza en sus propias posibilidades de aprendizaje; elementos necesarios para que las personas avancen y se desarrollen.

Muchas han sido las investigaciones que se han dedicado a estudiar el diagnóstico y la caracterización psicopedagógica del estudiante. Durante años, la atención sobre estos temas estuvo dirigida hacia los extremos de los comportamientos intelectuales; las dificultades para el aprendizaje y las aptitudes excepcionales por superdotación. Entre estas investigaciones es posible mencionar las de: Binet (1857-1910),creador del primer test de inteligencia moderno; Terman (1877-1956), que introduce el término coeficiente intelectual (CI); Thurstone (1887-1955), creador de la técnica denominada análisis factorial múltiple para el estudio de las cualidades complejas de la personalidad yRenzulli (1936), con sus trabajos sobre superdotación; por solo mencionar algunos de estos trabajos.

Por otro lado, en las prácticas educativas a partir de la homogeneización de los grupos se elaboraban las planeaciones docentes y aquellas personas que presentaban dificultades de aprendizaje o discapacidades eran etiquetados como “estudiantes integrados o incluidos”; para estas personas se realizaban planificaciones con acciones remediales y adaptaciones curriculares.

Si se realiza un análisis acerca de los sistemas clasificatorios que han acompañado a los procesos de diagnóstico psicológico y pedagógico, se puede afirmar que estos han evolucionado a través de la historia como resultado de los avances científicos de la medicina, la psicología, la sociología y la pedagogía.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) comienza a considerar la discapacidad desde la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) como una combinación de posturas médicas y psicosociales (OMS, 1980); lo cual constituye un salto en la comprensión de estos fenómenos. Sin embargo, es con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001) donde se comienza a reconocer el rol de lo social y de los contextos de actuación en la configuración de una discapacidad asociada a lo biológico.

Estas transformaciones conducen a un cambio en las evaluaciones psicopedagógicas, en las que se incluyen a todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a los componentes personales

(docente-estudiante) como a los personalizados (ambientes, contextos, currículo y los componentes didácticos: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación). No obstante, se hace necesario superar la etapa de la mirada absolutamente dirigida al estudiante, para provocar todo un sistema de ayudas y de recomendaciones encaminadas a la mejora de la acción educativa, la planificación, la implementación y la evaluación de las ayudas. Entonces, se puede hablar de una evolución que va desde un diagnóstico centrado en el estudiante, hacia uno dirigido al contexto.

Esta mirada deja atrás a una escuela que enfatiza en la identificación de lo que no hay, de las carencias, de la atención individual y segregadora, para dirigirla hacia una escuela para todos. Esta concepción prepara a las personas de la comunidad educativa para valorar las diferencias, respetar a los otros, apoyar la participación y la convivencia. Aquí lo más importante no es la dificultad; sino las barreras que impiden la participación, la convivencia y el aprendizaje del estudiante en el aula.

La presente ponencia tiene como objetivo reflexionar acerca del diagnóstico psicopedagógico de los estudiantes y su evolución desde un enfoque psicométrico hasta la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación estudiantil desde la escuela inclusiva.

DESARROLLO

La psicología como ciencia se consolida a finales del siglo XIX e inicios del XX. En esta época comienza el auge de los sistemas educativos públicos y la realización de diagnósticos psicopedagógicos con fuerte ascendencia psicométrica.

El interés por la medición tiene sus comienzos en 1844 con los trabajos de Galton cuando crea el laboratorio antropométrico en Londres y tiene un continuo con los trabajos de Binet, en 1905, referidos a los test de inteligencia. Más adelante en 1967, Guilford crea el modelo tridimensional de la estructura de la inteligencia; mientras que Exner en 1968, propone la metodología interpretativa de la prueba de Rorschach; Cattell en 1971, desarrolla los trabajos sobre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada y Eysenck en 1975, el cuestionario de personalidad EPQ-R. A partir de estos estudios se han diseñado múltiples test para medir la inteligencia,

las aptitudes, el rendimiento académico, el lenguaje, la caligrafía, la ortografía, la aritmética y la personalidad, en general.

Sin dudas, el gran hito se encuentra en la escala de inteligencia Binet-Simon en sus diferentes versiones realizadas en 1905, 1908 y 1911; las cuales fueron aplicadas para detectar a las personas escolares que necesitaban una ayuda especial y una enseñanza al nivel de sus habilidades. Esta propuesta posibilitó la creación de las escuelas de educación especial.

Los test de Binet tenían como finalidad la identificación de las carencias y las limitaciones con las que la niñez llegaba a la escuela, por lo que se convirtieron en los primeros trabajos para estudiar las diferencias entre el estudiantado. Fue Goddard, en 1908, quien introdujo en las clínicas de orientación psicológica de Estados Unidos los test de Binet, escala que fue modificada en 1916 (test de Stanford-Binet). También aparece el concepto de CI, asociado a la edad mental y la edad cronológica.

Con el desarrollo de la psicología cognitiva proliferan los estudios sobre la inteligencia. En 1920, Thorndike plantea su teoría sobre los tres tipos de inteligencia: la abstracta, la mecánica y la social. Mientras que en Estados Unidos estos estudios fueron realizados por Goddard en 1909, Terman en 1916 y Yerkes en 1918. Sin embargo, estos autores hiperbolizan el origen hereditario de la inteligencia e insisten en la segregación de las personas con puntajes pobres como resultado de los test que miden la actividad cognitiva.

Se produce, entonces, un debate entre los que creían en la estructura unitaria o múltiple de la inteligencia; en la inteligencia general o factor G que tenían como partidarios a Termany Spearman, y los que consideraban que la inteligencia general era la expresión de vínculos estructurales independientes, defendido por Thurstone y Guilford.

En 1939, surge la escala Wechsler-Bellevue como una opción a la escala de Stanford Binetpara valorar el desarrollo intelectual en la adolescencia y en la edad adulta. Sobre la base de estos estudios, Wechsler crea en 1949 la escala de inteligencia Wechsler para niños y niñas.

Sucesivamente, se realizan otras adaptaciones: la Wais para personas adultas y la Wisc para infantes, que fueron muy utilizadas en el campo de la psicología educativa.

El debate en torno a la inteligencia, en la segunda mitad del siglo XX, se centró en clasificar y describir los tipos de inteligencia. Sternberg en 1986, clasifica las aptitudes intelectuales en teóricas, prácticas y creativas. Por su parte, Guilford en 1988, crea un sistema taxonómico en elque propone 180 aptitudes diferentes. Mientras que Gardner, en 1991, identifica y describe siete tipos de inteligencias múltiples: inteligencia lógica, lingüística, musical, espacial, cinestésica, interpersonal e intrapersonal y, en 1993, incorpora la inteligencia naturalista o medioambiental, la inteligencia existencial y la pedagógica.

Estas nuevas concepciones acerca de las inteligencias múltiples rompen con los conceptos de inteligencia de una escuela tradicional, asociados a los éxitos en solo dos áreas de aprendizaje: la inteligencia lógico-matemática y la lingüística. En opinión de Slavin (citado por Cardona Moltó, 2006),“los profesores deben evitar pensar en los alumnos como inteligentes o no inteligentes, desde el momento en que hay muchas formas de ser inteligente” (p. 23). Por tal razón, los análisis acerca de una o varias inteligencias, deben realizarse desde una mirada optimista del desarrollo, para propiciar la incorporación de procesos innovadores y de organización de ayudas para una inclusión educativa.

En occidente, estas posturas tan reducidas acerca de la inteligencia conllevaron a las tendencias clasificatorias de los y las estudiantes en lossistemas educativos, sin tomar en cuenta sus potencialidades y posibilidades de desarrollo. Es entonces, con Vygotsky y sus años de producción científica (1924-1934), que se pone en crisis a la psicotécnica y su propuesta descriptiva, centrada en lo que el niño o la niña no posee o posee, pero no está adecuadamente formado.

Vygotsky plantea la categoría de zona de desarrollo próximo (ZDP) y explica la interacción dinámica que esta concibe en la zona de desarrollo actual, la zona de desarrollo potencial, la identificación de esas potencialidades y las ayudas necesarias y oportunas que se deben ofrecer por el otro para que el niño o la niña

avance hacia el nivel deseado, desde una perspectiva optimista del desarrollo del ser humano.

Otro avance en los estudios diagnósticos fue el modelo de Potencial de aprendizaje, propuesto por Budoff (1975) y Feuerstein (1979), que se sustenta en las teorías de aprendizaje mediado como alternativa a los modelos conductual-psicométrico. Budoff (1975) y Feuerstein(1979), reconocen en la obra de Vygotsky a la inteligencia como construcción social, a partir de lo que el psicólogo ruso definió como Ley genética fundamental del desarrollo, la que reconoce que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales, que se transforman en procesos psíquicos internos, concibiéndose la naturaleza del desarrollo intelectual de manera dinámica y como expresión de la interacción de factores biológicos, sociales y culturales.

En esta línea, López Melero (2004) plantea que:

> La primera ruptura vendría determinada por el cambio en el concepto clásico de inteligencia… la segunda ruptura está íntimamente relacionada con la anterior. Se trata de romper el concepto clásico de diagnóstico porque este no ofrece ninguna posibilidad de cambio a la persona. (p. 139)

Como se puede apreciar, los modelos y conceptos de inteligencia evolucionaron de la inteligencia como una condición biológica, estática, psicométrica a la inteligencia como resultado dinámico, interaccionista, desarrolladora y creciente; como fruto de las interacciones sociales a lo largo de la vida. En este sentido, se aprecia el salto hacia una concepción de inteligencia de base dinámica, pensada como una capacidad que se configura y que es resultado de la interacción de procesos afectivos y cognitivos, en una complejidad creciente a lo largo de la vida. Por tanto, la idea del CI como expresión de ser una persona inteligente, de tener éxito en la vida escolar, en su futura vida laboral y social es rechazada.

Las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, el cerebro y las funciones psicológicas superiores crearon las bases de nuevos estudios sobre la inteligencia y el florecimiento de las neurociencias, que han cambiado los conceptos sobre la

estimulación del desarrollo de la personalidad del educando, a partir de nuevas pautas de actuación para la clase, como son las de la escuela inclusiva.

A finales del siglo XX e inicios del XXI surge el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación estudiantil (Booth et al., 2000) que reestructura toda una tradición de más de cien años relacionada con la respuesta asistencialista y deficitaria a las necesidades educativas especiales; para concebirse como respuesta a la diversidad desde un enfoque desarrollador que parte de bases sociales.

López Melero (2001), al resumir las características del enfoque deficitario, hace alusión al uso de la psicometría para la valoración del déficit, a la emisión de un diagnóstico y con ello una etiqueta que pone al estudiante en situación de exclusión y lo lleva a un sistema paralelo de educación, en el que el entorno no es tomado en cuenta. Este autor, con respecto al modelo del déficit, declara que: "[es] un modelo centrado preferentemente en el sujeto… pero nunca se busca una posible respuesta en el contexto" (López Melero, 1997, p. 187).

Los postulados vigotskianos del desarrollo sostienen las concepciones diagnósticas integrales y multifactoriales de la zona de desarrollo próximo, en las que se utiliza el método genético experimental. Al respecto, Vygotski (1982) planteó: "(…) el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo" (p.118). Es por tal motivo, que se debe tomar en cuenta al estudiante y sus procesos psicológicos en formación; sin olvidar cómo los contextos (escolar, familiar y social) influyen en las configuraciones de su personalidad.

Por su parte, Giné (2014) considera que:

> La práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, con el origen social del desarrollo y, por tanto, del aprendizaje y con una visión de las diferencias individuales como indicadores de la naturaleza y tipo de apoyos que deben procurarse al alumnado. (p. 309)

Sin embargo, existe un retraso en el cambio de mirada hacia el diagnóstico psicopedagógico, debido al fuerte arraigo que ha existido de prácticas tradicionales y de la psicometría.

En consonancia con lo anterior, Arias Beatón (2005) plantea que:

> El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado. (p.113)

A partir de lo expresado, se puede afirmar que, en la teoría de Vygotsky, ocupa un rol trascendental la interacción entre lo biológico y lo social en el desarrollo de la personalidad y la comprensión de la interacción dinámica entre estas dos premisas. Este fundamento constituye un aporte a la psicología y a la psicotécnica; con la propuesta de un cambio de mirada, antes centrada en la persona, en lo biológico, para pasar al debate de los factores del desarrollo, al interaccionismo dialéctico entre lo biológico y lo social y a los contextos que condicionan el desarrollo.

La psicología histórico-cultural y sus fundamentos interaccionista-dialéctico del desarrollo, respalda que en la evaluación psicopedagógica del estudiante se han de tomar en cuenta las experiencias a lo largo de su vida escolar, sus éxitos y fracasos, sus áreas de fortalezas y su participación en los diferentes contextos en los que se ve inmerso. Por tanto, se debe estudiar:

- La institución escolar: sus políticas y su cultura organizativa en cuanto a su horario escolar y la higiene, las tareas que se conciben a lo largo del día, el balance de carga docente en correspondencia con la curva de rendimiento escolar, las metodologías, las didácticas y las relaciones interpersonales, en el amplio sentido de la palabra, que engloba a directivos, profesores, estudiantes, grupos, familia y comunidad.
- El contexto áulico: centrado en el aprendizaje del estudiante; en el cual el docente debe partir del alumno y del grupo que ellos conforman, con sus potencialidades y carencias, para ir al currículo escolar y pensar en cómo se ha de relacionar con los contenidos, el profesor y sus compañeros.

- La evaluación de los aprendizajes: la comparación ha de ser entre el antes y el después, dejando a un lado las evaluaciones estandarizadas que compara al estudiante entre sí para homogeneizar los grupos y clasificarlos como aventajados, promedios y lentos en el aprendizaje.
- El rol del docente respecto a la organización áulica y al aprendizaje: debe tomarse en cuenta las actividades de sensibilización y motivación en las sesiones de trabajo; los métodos para abordar los contenidos de la enseñanza en correspondencia con las características del grupo clase; las metodologías que utiliza; las actividades de comprobación de los contenidos aprendidos, las estrategias de apoyo para el estudiantado que tiene dificultades; la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje; las formas de participación que se propician desde la organización de las clases; las actividades de evaluación que utiliza y cómo retroalimenta a sus estudiantes acerca de los resultados alcanzados y la relación afectiva que establece con ellos.
- El trabajo colaborativo y en redes del docente inclusivo: deberá poseer competencias suficientemente potentes para comunicarse profesionalmente con otros profesionales que ofrecen apoyos inclusivos internos o externos, con familiares y con la comunidad.
- El contexto familiar (como la primera escuela a la que asisten los niños y las niñas): las condiciones que se crean para la interacción sociofamiliar, a partir de un intercambio afectivo; conocer cuáles son las actividades y las experiencias que se derivan de la interacción con este contexto.
- El contexto comunitario (como el espacio de socialización interfamiliar en el que se desarrolla la persona): es una fuente de intercambio e interacción en el proceso de construcción del conocimiento que puede ser usado en el proceso de inclusión educativa, hace énfasis en las potencialidades que el entorno brinda para el aprendizaje y la participación estudiantil.

Herrera (2016, citando a Torres, 2001, Durston, 1995, Herrera, 2005) expresan que:

> Los estudios sobre las relaciones entre la comunidad y la escuela resaltan la importancia de aumentar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela,

> e indican la necesidad de vincular los sistemas formales y no formales de educación para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (p.18)

El paradigma emergente de la educación inclusiva contempla en su objeto a todas las personas que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar y no solo a aquellos diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE).

En el núcleo duro de la educación inclusiva se encuentra el término barreras para el aprendizaje y la participación. Booth et al. (2000) al referirse a este término plantean que:

> La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (p. 9)

Esta posición abandona la mirada clasificatoria con énfasis en lo que no hay, en los defectos, para centrarse en los contextos que permiten el desarrollo de la persona; lo cual deja a un lado la intervención educativa para enfocarse en el logro de una escuela, una familia y una comunidad desarrolladora.

Si en el modelo clínico lo que se busca son las dificultades, lo que no hay, las deficiencias o problemáticas; ahora la educación se posiciona desde lo social y centra el análisis en las barreras que impiden el desarrollo, las que aparecen en la interacción entre el estudiante y sus contextos; los otros, las políticas y las culturas de los grupos humanos.

Este concepto nodal, en las concepciones de Booth et al. (2000), se alinean con los postulados histórico-culturales de Vygotsky y representan el necesario salto de una pedagogía especial, dedicada al déficit, para llevarnos a una pedagogía optimista que se ocupa de los contextos y las ayudas para atender la diversidad y, con ello, a los revolucionarios conceptos de la escuela inclusiva. Estos autores utilizan el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término necesidades

educativas especiales, lo cual implica un nuevo modelo social ante las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación estudiantil cambia todas las nociones de partida que existían hasta el momento, al plantear nuevas estrategias didácticas para la atención a la diversidad. Esto implica dejar de mirar desde la persona y sus defectos, para dirigir la mirada hacia los obstáculos que los contextos imponen y que impiden el avance, la confianza en sí mismo y el éxito en los aprendizajes de aquellos estudiantes que están en desventaja o que son más vulnerables a los procesos de exclusión.

Esta perspectiva enfatiza en lo contextual y lo social de la atención a la diversidad y valoriza las interacciones entre los estudiantes y sus contextos como principal fuente de desarrollo. Plantea que son las condiciones sociales y económicas las que influyen en su desarrollo, en sus semejantes, en las políticas, en la cultura de los grupos humanos y en las instituciones educativas.

Booth et al. (2000) rompen con el modelo clínico-asistencialista, el cual considera que las dificultades se encuentran en las personas y ponen al debate un modelo social que se enfoca en la comprensión de los procesos de aprendizaje asociados, específicamente, a lo que sucede en las escuelas; a partir de la interacción que se establece entre el estudiante y sus contextos.

Además, aportan el término barreras para el aprendizaje y la participación estudiantil, los cuales consideran que “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth et al., 2000, p. 8).

Los modelos sociales reconocen que las discapacidades son construcciones sociales que emergen de criterios normalizadores, asociados a culturas, políticas y prácticas discriminatorias y se enfocan en las diferencias, las deficiencias y las minusvalías.

Con respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación estudiantil, DOF (2016, como se citó en Covarrubias Pizarro, 2019), asume que:

> Barreras para el aprendizaje y la participación. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural. (p.139)

Por su parte, López Melero (2011) plantea que las barreras “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42) y que estas pueden estar en diferentes ámbitos. Además, identifica tres tipos de barreras: las políticas, las culturales y las didácticas.

Las barreras políticas: se expresan en leyes y normativas contradictorias respecto a la educación de las personas y culturas diferentes y cómo estas se concretan en la práctica.

Las barreras culturales: se expresan desde lo conceptual y lo actitudinal, en la actitud de clasificar o etiquetar en normales y especiales al alumnado, lo que conduce al establecimiento de normas discriminatorias.

En cuanto a esta barrera, Herrera Rodríguez (2018) considera que los procesos de clasificación de las personas estudiantes, como resultado de la aplicación de los test de inteligencia; conllevan a que las personas docentes diseñan e implementan adaptaciones curriculares para resolver los supuestos déficit y atender las diferencias individuales, lo cual genera segregación y exclusión en el marco del aula de clases.

Las barreras didácticas: se manifiestan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al referirse a las barreras didácticas, López Melero (2011) considera las siguientes:

- La competitividad en las aulas.
- “El currículum estructurado en disciplinas y basado en el libro de texto, [y] no… en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas” (López Melero, 2011, p. 45).
- La organización espacio-temporal de una escuela que desarrolle una cultura inclusiva, que construya el conocimiento desde una educación participativa, realice trabajo cooperativo y por proyectos y forme valores inclusivos.

• La “re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad” (López Melero, 2011, p. 47).
• “La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado” (López Melero, 2011, p. 47).

Los estudios de los contextos de actuación para identificar aquellas barreras que impiden o estimulan el desarrollo de la personalidad de la persona estudiante, es una condición esencial en los procesos de atención a la diversidad. Para ello, debe tomarse en cuenta que el desarrollo de la personalidad está estrechamente vinculado con la apropiación de experiencias histórico sociales que transcurren mediante la actividad y la comunicación. Esto permite reafirmar el papel de lo social en el desarrollo de la personalidad, en correspondencia con los principios de la psicología dialéctica.

En cuanto a la interacción de los contextos, la escuela no debe enmarcarse solamente en su contexto propiamente dicho, sino que debe irradiar y llegar a integrar contextos tan importantes como la familia y la comunidad.

El rol transformador de la escuela solo es posible de alcanzar de una forma eficiente y plena, cuando logra implicar en su accionar a la familia y la comunidad, lo cual constituye un reto de las instituciones educativas de estos tiempos, cuya labor debe sustentarse en un amplio sistema comunicativo y en una sólida base científica de los factores que inciden en este trabajo educativo.

Para llevar la vinculación de la escuela, la familia y la comunidad, resulta fundamental explorar las condiciones del contexto, ya que a través de este proceso se estará en condiciones de conocer las peculiaridades de cada uno e interactuar, luego de identificar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación estudiantil, se determinan las potencialidades que los estimulan.

El rol de las personas actoras implicadas en cada uno de los contextos es trascendental. El docente puede ayudar a diluir las barreras si poseen dominio de los contenidos que imparten; si son capaces de hacer de las horas de clases, tiempos agradables y entretenidos; si crean ambientes de aprendizaje motivantes; si se reinventan como docentes y piensan en nuevas acciones, de acuerdo a las

necesidades de cada estudiante y del grupo. Además, deben poseer capacidades para relacionarse con sus estudiantes, mostrar interés y preocupación por sus problemas y crear altos niveles de expectativas respecto al desarrollo del estudiante. Para ser consecuente con los postulados de la educación inclusiva, el docente debe poseer competencias para la colaboración y el trabajo en redes, tener metas compartidas con su colectivo pedagógico y desarrollar una actitud de colaboración. Así mismo, la escuela debe crear espacios de acogida para las familias, donde se eduquen y se comprometan con los valores de la diversidad y la inclusión.

A su vez, la familia diluye las barreras si se convierte en un espacio de acogida para la diferencia y la diversidad de sus miembros; si crea un clima emocional estable, de aceptación y comprensión, con niveles de comunicación empáticas y un estilo de autoridad democrático; si crean expectativas adecuadas en sus hijos e hijas, a través de una comunicación sistemática con la escuela. Es por esta razón, que la familia debe implicarse de manera efectiva en el diseño y ejecución del proyecto educativo de la escuela.

Por su parte, la comunidad como espacio que acoge a las familias y a la escuela debe complementar las influencias que de ellas emanan; reconocer a la escuela como una institución promotora del saber y de la cultura en su entorno; tener altas expectativas de logros con respecto a la institución escolar y reconocer el prestigio de la misma dentro del conjunto de instituciones sociales.

CONCLUSIONES

La realización del diagnóstico psicopedagógico se centra en la psicometría que permite clasificar al estudiante, siguiendo un modelo centrado en el defecto, en lo que no hay, en lo carente, donde se promueve la homogenización de los grupos por su coeficiente intelectual y con ellos las prácticas pedagógicas segregadoras para pequeños grupos.

Aunque el diagnóstico psicopedagógico continúa estando presente en las prácticas educativas, se aprecia una espiral de transformaciones que van desde la atención

clínico-asistencialista centrada en el defecto hasta el análisis de las barreras que se les imponen a los y las estudiantes para aprender y participar.

Las reflexiones desarrolladas sobre el tránsito experimentado desde los procesos de diagnóstico con enfoque psicométrico y clasificatorio a los procesos más comprensivos de identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación estudiantil en las escuelas inclusivas permiten garantizar una educación más equitativa y de calidad para todas las personas sin importar su condición, su origen, su estatus social y económico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Beatón, G. (2005). La persona en el enfoque histórico cultural. São Paulo: Linear B.

Booth, T.,Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000).Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Budoff, M. (1975 Studies in learning potential.Measuring learning potential: An alternative to the traditional intelligence test. En G. R. Gredler (Ed.), Ethical and legal factors in the practice of School Psychology. Proceeding of the first annual conference in School Psychology (pp. 74-89).Temple UniversityPress. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED085962.pdf

Cardona Moltó, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa.* Pearson educación.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En J. A. TrujilloHolguín, A.C. Ríos Castillo y J. L. García Elos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Recuperado de http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf

Fernández Silva, I. L. y Ortega Alfonso, F. O. (2016). *Diagnóstico psicopedagógico de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. Baltimore, Md.: University Park Press.

Giné, C. (2014). La evaluación psicopedagógica: En Á. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, (pp. 389-410). Alianza Editorial. Recuperado de https://www.academia.edu/33185597/

Herrera, J. D. (2016). La relación escuela - comunidad: Un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(1), 11-33. Recuperado de https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01

Herrera Rodríguez, J. I. (2018). 2. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. En O. A. Martínez Molina (Ed.), *Educación y prospectiva en tiempos de crisis* (Vol. 2, pp. 41-56). INDTEC. Recuperado de https://issuu.com/indteca/docs/educaci_n_y_prospectiva_en_tiempos_

López Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: *En busca de los paradigmas perdidos*. En P. Arnaiz Sánchez y R. de Haro Rodríguez (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*(pp.181-228). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. XXI. Revista de Educación, (3), 15-53. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209797

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga, España: Aljibe.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Revista de

Innovación educativa, (21), 37-54. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223

Organización Mundial de la Salud. (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*: publicada de acuerdo con la resolución WHA29. 35 de la Vigesimonovena Asamblea Mundial de la Salud, Mayo 1976. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: informe de la Secretaría (No. A54/18). Organización Mundial de la Salud.* Recuperado de https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3562:2010-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud

Souza, M. T., Silva, M. D. y Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106. Recuperado de https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt

Vygotsky, L. S. (1935). *El problema del entorno: cuarta conferencia.* Mimeografado. Tradução do Corpo de Tradutores. Universidade de Havana.

Vygotski, L. S. (1982). *Obras escogidas: Pensamiento y lenguage*. *Madrid, España: Visor Distribuciones*, *2*.

LA PROMOCIÓN DE SALUD BUCAL, EN LA FORMACIÓN DEL ESTOMATÓLOGO
THE PROMOTION OF ORAL HEALTH, IN THE TRAINING OF THE STOMATOLOGIST

AUTORA

Lic. Victoria Peña Calderón. Profesor instructor. Universidad Faustino Pérez. Sancti-Spíritus. E-mail: Victoriag112@nauta.com.cu

RESUMEN

La promoción de salud, se ubica entre las dimensiones fundamentales para la atención primaria de salud; el sustento de su desarrollo se materializa en la eficiencia con que reduce la carga de morbilidad y mitiga el impacto social y económico de las enfermedades. Esta se describe como un proceso, cuyo objeto consiste en fortalecer las habilidades y capacidades de las personas para emprender una acción, y la capacidad de los grupos de familias y las comunidades, en general, para actuar colectivamente con el fin de ejercer control sobre los determinantes de la salud. La salud está muy relacionada con la boca, vista desde lo estético y prevención de otras afecciones funcionales relacionadas con la respiración, la masticación, las articulaciones e incluso la autoestima. Estos elementos conducen al análisis de la problemática, que se evidencia en los inadecuados estilos de vida, vivenciados en los hábitos y costumbres. En función de su solución se procede a la aplicación de los métodos teóricos: Analítico-sintético, histórico-lógico e inductivo-deductivo en función de la sustentación teórica del tema y los métodos empíricos: observación, encuesta y entrevista; para la exploración del estado en que se encontraban los grupos de familias y en lo sucesivo para comprobar las trasformaciones en los estilos de vida. Unos y otros se combinan en un texto, con el objetivo de incentivar a los estudiantes de la carrera de Estomatología, en torno a la promoción de la salud bucal.

PALABRAS CLAVE: determinantes de la salud; estilos de vida; hábitos y costumbres; promoción de salud; salud bucal

ABSTRACT
Health promotion is among the fundamental dimensions for primary health care; the sustenance of its development materializes in the efficiency with which it reduces the burden of morbidity and mitigates the social and economic impact of diseases. This is described as a process, the purpose of which is to strengthen the abilities and capacities of people to take action, and the capacity of groups of families and communities, in general, to act collectively in order to exercise control over rights. health determinants. Health is closely related to the mouth, seen from the aesthetic and prevention of other functional conditions related to breathing, chewing, joints and even self-esteem. These elements lead to the analysis of the problem, which is evidenced in inadequate lifestyles, experienced in habits and customs. Depending on its solution, the theoretical methods are applied: Analytical-synthetic, historical-logical and inductive-deductive based on the theoretical support of the subject and the empirical methods: observation, survey and interview; for the exploration of the state in which the groups of families were and in the future to verify the transformations in the lifestyles. Both are combined in a text, with the aim of encouraging students of the Stomatology career, around the promotion of oral health.
KEYWORDS: determinants of health; lifestyles; habits and customs; health promotion; oral health

INTRODUCCIÓN

En la antigüedad las diversas culturas desarrollaron acciones dirigidas a la salud pública, aunque no fue hasta mediados del siglo XIX cuando surgieron, con fuerza, los conceptos de medicina social y la toma de conciencia sobre las relaciones entre el estado de salud de una población y sus condiciones de vida. La particularidad de la situación de salud, en América Latina, está estrechamente ligada a su historia, cultura y procesos de desarrollo; más allá de la diversidad de sus países, existen bases compartidas y desafíos comunes. América Latina se abre al siglo XXI con el enfrentamiento satisfactorio a un conjunto de

características epidemiológicas, donde los estilos de vida y los comportamientos sociales son trascendentales.

El desarrollo científico y tecnológico alcanzado soluciona numerosos problemas relacionados con el bienestar pero no consigue hacer frente a las llamadas “enfermedades del progreso”. Los cambios epidemiológicos o transición epidemiológica han reemplazado, a las enfermedades infecciosas clásicas (cólera, paludismo, diarreas infantiles, etc.) por otras patologías como son las enfermedades crónicas (cardiovasculares, cáncer, etc.) y las llamadas “enfermedades del progreso” SIDA, alcoholemia, drogodependencia, estrés.

Los problemas sanitarios de la población trascienden los tradicionales campos de la medicina y requieren, para su prevención, un tratamiento educativo. Estudios realizados por el Center for Disease Control de Atlanta manifiestan que cuando se supera el primer año de vida (periodo en el que los factores biológicos son muy importantes) la proporción de la mortalidad determinada por los estilos de vida se acerca a un 50%, lo que evidencia un considerable aumento.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), mediante sus recomendaciones, insiste en la importancia de la participación social en la toma de decisiones y el desarrollo de políticas integradas, por el estado, para abordar los problemas de los grupos con mayor desventaja.

En Cuba, la promoción de salud, ha sido la piedra angular de la atención primaria de salud; el fundamento de su desarrollo se materializa en la eficiencia con que reduce la carga de morbilidad y mitiga el impacto social y económico de las enfermedades, dándose un amplio consenso en cuanto a la relación existente entre promoción de salud, desarrollo humano y económico.

La promoción de salud se describe como un proceso, cuyo objeto consiste en fortalecer las habilidades y capacidades de las personas para emprender una acción, y la capacidad de los grupos o las comunidades para actuar colectivamente con el fin de ejercer control sobre los determinantes de la salud.

La salud está muy relacionada con la boca; Filippi (2017) hace referencia a esta desde los puntos de vista estético y de la salud; así como a la adecuada posición

de los dientes y la correcta relación entre los maxilares superior e inferior en la prevención de otras afecciones funcionales relacionadas con la respiración, la masticación, las articulaciones e incluso la autoestima.

En tanto Fontestá (2017) informa en torno al campo de la odontología y en particular de su rápida evolución y argumenta sobre las nuevas tecnologías, sus mejoras y perfeccionamiento de la eficacia en los tratamientos.

En síntesis se presentan los juicios y consideraciones que condujeron a la fundamentación de una tesis, en opción al título académico de licenciado, que se reduce a un artículo con el objetivo de incentivar a los estudiantes de la carrera de Estomatología, en torno a la promoción de la salud bucal.

DESARROLLO

En las últimas décadas, la necesidad de la formación en promoción y educación para la salud es divulgada por distintas instituciones y en diversos documentos, tanto en el ámbito nacional como internacional. La Organización Mundial de la Salud (OMS) formuló en 1977, en su estrategia “Salud para todos en el año 2000”, trazar un objetivo dirigido al desarrollo de recursos humanos en salud.

El cumplimiento del anterior objetivo conduce a la investigación, que se realiza desde la práctica de la especialidad de prótesis dental en opción al título académico de licenciado, se origina en las consultas de ortodoncia en las que se evidencia, en la población, desconocimiento de las causas que producen la enfermedad bucal. Ante esta dificultad se procede a la reflexión, en cuanto a cómo llegar a la población con temas de salud bucal.

En un primer momento se incursiona en la búsqueda de la literatura especializada, se analizan los textos de los autores recogidos en el marco teórico y se determina como conclusión que la promoción de salud es necesaria y pertinente en las áreas de salud, en función de satisfacer las carencias de la población en cuanto a la prevención de enfermedades y la conservación de una adecuada salud bucal, física y mental.

El trabajo con la literatura especializada, se logra mediante la aplicación de métodos teóricos, entre ellos el analítico-sintético, histórico-lógico e inductivo-deductivo. Estos permitieron el hallazgo de los aportes de investigadores de los ámbitos nacional e internacional, la selección de las ideas relacionadas con lo general en cuanto al tema de la promoción de salud y lo particular en lo referido a la salud bucal.

El estudio continúa con la aplicación de métodos del nivel empírico, para ello se necesitó de la encuesta, con el objetivo de conocer los hábitos y costumbres de la población de la comunidad. Luego se aplica la entrevista, a una muestra de esta población, con el objetivo de constatar el nivel de comprensión en cuanto a las enfermedades, su prevención y atención a ellas, una vez adquiridas. Por último se aplica la observación en consulta, con el objetivo de comprobar la relación estomatólogo-paciente; la orientación que brinda el primero y cómo lo recibe el segundo.

La determinación del problema, conduce a la modelación de acciones que pueden ser utilizadas por el estomatólogo para la promoción de salud, en el área de atención. Durante y después de la implementación de las acciones se aplican las guías de instrumentos, correspondientes a los métodos de encuesta, entrevista y observación con el objetivo de constatar las trasformaciones, en la población de la comunidad, en cuanto a los hábitos y costumbres, comprensión de las enfermedades, las medidas de prevención y la relación estomatólogo-paciente.

En las ciencias relacionadas con la salud se investiga, a partir de los objetivos de la OMS, al respecto Ochoa Soto, R. (2005) reafirma en como contribuir y trabajar para que las personas, familias, grupos, colectivos y comunidades, asuman y elijan estilos o condiciones de vida saludables, o modifiquen los comportamientos de riesgo, a partir de considerar a estos más humano y económico que el incremento de servicios de salud para el tratamiento y la rehabilitación.

Ante esta situación, Sapag, J. C. (2007) hace referencia a la complejidad del desafío por la pobreza y desigualdades sociales, por lo que se precisa de respuestas más elaboradas y globales que permitan alcanzar verdaderos cambios en las sociedades. La veracidad de lo antes expuesto se reafirma en las iniciativas de promoción de salud implementada y desarrollada a nivel individual, en los últimos años, aun con muy pocos logros en los resultados, a nivel internacional. Cada vez es más evidente que las estrategias de promoción de salud deben considerar un enfoque social, comunitario y político, integral, que permita el acceso equitativo a respuestas efectivas en salud.

En esta misma línea, Ruano-Casado (2015) reseña en el informe “SESPAS 2000” que la educación-formación del personal sanitario debería contribuir activamente a alcanzar los objetivos de salud para todos. Sin embargo, la evaluación posterior indica que, en ocasiones, se produce un desajuste entre la formación recibida y los requerimientos del trabajo.

En los últimos años también, han sido analizados con profundidad los aspectos relacionados con la sostenibilidad y pertinencia nutricional del sistema alimentario vigente, refiere Unidad, N. (2015) que se culminó un exitoso periodo de reducción del hambre y la malnutrición, pues se cumplieron los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” y disminuyó la prevalencia de las carencias en la alimentación, situación que contribuye en gran escala al mejoramiento de la salud.

La “Novena Conferencia Mundial de Promoción de la Salud”, celebrada en Shanghai, China, (2016), propicia el espacio y aprueba como tema central “La promoción de salud en los objetivos de desarrollo sostenibles”, lo que constituye la proyección de trabajo en los próximos años. Durante esta conferencia fue emitida la “Declaración de Shanghai” sobre la promoción de la salud, en la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”.

En este sentido, Agricultura, O. D. (2017) refiere que en la Asamblea General de las Naciones Unidas se proclamó el “Decenio de Acción sobre la Nutrición 2016-

2025”, con el objeto de situarla en el centro de la Agenda 2030 y promover la cooperación respecto a la seguridad alimentaria y nutricional en todo el mundo.

En los últimos párrafos se hace referencia, a partir de los planteamientos de Unidad, N. (2015) y Agricultura, O. D. (2017) al cumplimiento de los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” y a la “Acción sobre la Nutrición 2016-2025”; por su orientación hacia la alimentación, como base fundamental de la salud y la necesidad de su promoción.

La promoción de salud

La educación para la salud, es mucho más que transmitir información, y se relaciona con la acción comunitaria para lograr su participación activa. Esta manera de ver dicha educación, establece su propósito y el sentido hacia dónde deben dirigirse las acciones.

La participación implica responsabilidad, integración, sentido de pertenencia y capacidad de organización, con el fin de compartir experiencias y mejorar los conocimientos, mediante el esfuerzo individual y grupal, para elevar el nivel de salud.

En torno a la educación para la salud investigadores como Guibert Reyes, W. (1999), Álvarez Sintes R. (2002), Reyes Sigarreta M, (2005) y Ochoa Soto R. (2005) hacen referencia al método que se aplica, el objetivo que se propone y aplicación de recursos necesarios para la transformación de los hábitos y costumbres en estilos de vida más saludables.

El método que aplica la educación para la salud, según Guibert Reyes, W. (1999) se basa en la identificación de las necesidades educativas, para satisfacerlas a partir de programas educativos que se insertan y combinan, con los requisitos establecidos para lograr una promoción de salud a escala social. El autor reconoce la importancia del diagnóstico para trazar objetivos y acciones dirigidas a la educación y promoción de salud.

La educación para la salud, al decir de Álvarez Sintes, R. (2002), tiene como objetivo transmitir conocimientos que motiven y potencien el saber y el saber hacer, así como el desarrollo de conductas encaminadas a la conservación de la

salud del individuo, la familia y la comunidad, para lograr estilos de vida saludables.

De modo que la educación para la salud se ocupa de que las personas conozcan, analicen las causas sociales, económicas y ambientales, que influyen negativamente en la salud; de desarrollar habilidades que lleven a una situación en la que estas deseen vivir sanas, sepan cómo alcanzar la salud, hagan lo que sea, individual y colectivamente, para mantener la salud y busquen ayuda cuando lo necesiten.

Este investigador afirma que la clave, para que una persona pueda decidir estar sana, es en primer lugar que tenga conocimientos precisos, fiables sobre cómo alcanzar un buen estado de salud, y sobre los riesgos para la salud que se presentan en su vida cotidiana. En segundo lugar, que disponga de conocimientos que le permitan realizar las mejores elecciones posibles y ponerlas en práctica. En tercer lugar, que sepa de qué manera puede disfrutar de una buena salud personal, y qué hace falta para mantener sana a la familia

La promoción de salud, refiere Reyes Sigarreta, M. (2005) que es considerada como un proceso educativo, a partir del cual la comunidad logra ejercer control de su salud y elevar su nivel con la utilización de los recursos disponibles según las condiciones de vida que posee. Agrega que mediante este proceso logra la transformación de sus hábitos y costumbres en estilos de vida más saludables. De modo que se puede afirmar que la educación para la salud constituye un instrumento fundamental en el proceso de promoción de salud.

En busca de una aproximación a la definición de promoción de salud, se consulta a Carbo (2017). Este investigador la percibe como proceso y considera que permite a las personas incrementar el control sobre su salud y buscar recursos para mejorarla. Además, hace referencia a que las personas aumentan las habilidades y capacidades y también modifican las condiciones sociales, ambientales y económicas que tienen impacto en los determinantes de salud; tanto a nivel personal como del grupo familiar.

La promoción de salud se convierte en una acción de suma importancia para la vida pues está íntimamente relacionada con las múltiples aristas del fenómeno (salud). La adecuada alimentación, la higiene bucal, la correcta colocación de los dientes y la correcta relación entre los maxilares superior e inferior, entre otras son indicadores en favor de la salud bucal.

Las concepciones teóricas asumidas, de los autores antes citados, confirman la necesidad de la aplicación de técnicas que pueden transmitir conocimientos, alcanzar percepción de riesgo, identificar esos riesgos para la salud y controlar hábitos alimenticios, costumbres, modos de vida, comportamientos sociales en función de una buena salud o elevar el nivel vida.

La comunicación en salud

En la educación y promoción de salud, orientada a la modificación de los estilos de vida de la población, se sugiere la aplicación las herramientas:

1. Información: ofrece los elementos para concientizar a los decidores y otros actores sociales, en relación con hechos y factores que influyen en el estado de salud de la comunidad.
2. Comunicación en salud: es un proceso en el que se realizan y transmiten mensajes, basado en investigaciones sobre el usuario, para promover la salud de los individuos y comunidades.
3. Educación para la salud: facilita el aprendizaje a partir de experiencias, que contribuyen al logro de conocimientos.

Estas herramientas están estrechamente relacionadas entre sí, y se complementan. Las tres resultan significativamente interesantes, pero la comunicación en salud u otras ciencias asume el protagonismo a partir de considerarla fundamental en el logro de la información, lo cual requiere del desarrollo de la habilidad comunicar, en igual medida la comunicación en la actividad, contribuye a la educación de los miembros de los grupos familiares.

La comunicación favorece el desempeño del estomatólogo en la promoción de salud

La comunicación desde el punto de vista socio histórico surgió en los inicios de la humanidad, como proceso de intercambio de mensajes comprendidos de manera simbólica. En los primeros momentos en que el ser humano se enfrenta al proceso de transformación de la naturaleza para obtener de ella los elementos necesarios para su subsistencia, la comunicación devino en el elemento indispensable para la actividad práctica transformadora de los seres humanos.

La creciente complejidad de la comunicación y su relación con la naturaleza, el desarrollo del trabajo y su especialización, impulsaron la evolución de las relaciones sociales e hicieron más complejas las formas de interacción entre los hombres en el proceso del trabajo. Esto exigió un perfeccionamiento cada vez mayor de la comunicación que aseguraba esa interacción.

La comunicación según el concepto lingüístico, es todo acto mediante el cual el mensaje elaborado por un codificador es recibido como estímulo por un decodificador. Esta denominación la distingue como un proceso netamente humano, pues se parte de la premisa que la posesión de una capacidad para la elaboración intencional y convencionalmente de un mensaje y entenderlo.

La comunicación se basa en el intercambio de conductas verbales y no verbales, entre un emisor y en un receptor, con un elemento relacionante entre ambos que es el mensaje; por lo que de manera general puede dividirse en verbal y extraverbal.

La comunicación extraverbal se efectúa por diversos canales excluyendo el del habla, siempre sobre la base de capacitación; tal es el caso de la mímica, la pantomima, gesticulaciones, señalización con banderolas, tambores de la selva, alfabeto Morse utilizado en telegrafía, entre otros. Mientras que la comunicación oral o verbal es aquella en la cual un mensaje confeccionado mediante la actividad de los complejos procesos corticales superiores del individuo codificador viaja en forma de energía nerviosa a los órganos fonoarticulatorios y los movimientos de los músculos de estos los convierten en ondas acústicas específicas que se propagan a través del medio aéreo, alcanzan los receptores auditivos periféricos del sujeto decodificador, que transformándose nuevamente

en energía nerviosa sigue la vía hasta llegar a las zonas corticales especializadas correspondientes, donde es recibido y comienza su entendimiento.

La comunicación es una condición necesaria para la establecer la relación estomatólogo-paciente o estomatólogo-grupos familiares y uno de los factores más importantes para su desarrollo social, al ser un aspecto significativo de cualquier tipo de actividad, que se realice en la promoción de salud. Esta refleja la necesidad objetiva del estomatólogo, como ser humano, de asociación y cooperación mutua con los pacientes. Mediante la comunicación, se pone de manifiesto la transmisión de ideas y afectos, lo que le da mayor seguridad y confianza al paciente, no solo para la intervención, también para seguir las orientaciones del estomatólogo. De modo que se puede aseverar la efectividad de la comunicación, con la atención estomatológica, desde la prevención con la promoción de salud y las trasformaciones en los estilos de vida.

Estilos de vida

A mediados del siglo XX, la antropología aborda el estudio de los estilos de vida desde un enfoque cultural y la medicina desde una perspectiva médico-epidemiológica con un enfoque biologicista, defendiendo que las personas tienen estilos de vida sanos o insanos por su propia voluntad, recayendo por lo tanto la responsabilidad sobre las personas y no sobre las instituciones.

El paradigma biomédico culpabilizaba, en exceso, a los ciudadanos de su pérdida de la salud, ya que se coloca en el sujeto (en el estilo de vida del sujeto) la responsabilidad de su enfermedad y no se reconoce la importancia del contexto social ni de otros factores como condicionantes de la adquisición de los estilos de vida. Todo ello, constituye una variante de la “culpabilización de la víctima”, que no sólo coloca la responsabilidad de la desnutrición exclusivamente en el desnutrido, sino que correlativamente exime de responsabilidades que le son propias a los gobiernos y reduce la responsabilidad de las empresas productoras de enfermedades.

Los estilos de vida individuales, caracterizados por patrones de comportamiento identificables, pueden ejercer un efecto profundo en la salud de un individuo y en la de otros. Si la salud ha de mejorarse permitiendo a los individuos cambiar sus estilos de vida, la acción debe ir dirigida no solamente al individuo, sino también a las condiciones sociales de vida que interactúan para producir y mantener esos patrones de comportamiento. Sin embargo, es importante reconocer que no existe un estilo de vida "óptimo" al que puedan adscribirse todas las personas.

La cultura, los ingresos, la estructura familiar, la edad, la capacidad física, el entorno doméstico y laboral, según Veny (2015) hacen más atractivas, factibles y adecuadas determinadas formas y condiciones de vida. Por ello, la estrategia de crear ambientes favorables para la salud se centra en gran medida en la necesidad de mejorar y cambiar las condiciones de vida para apoyar la salud.

Los conocimientos científico-técnicos, comenta Giménez (2015), al ser aplicados en la promoción y educación para la salud ayudan a modificar los estilos de vida, puesto que si es capaz de demostrar científicamente los daños perjudiciales de un determinado hábito y lograr concientizar al individuo entonces se logra modificar su estilo de vida, es necesario hacer comprender que no todo en la vida es negro o blanco sino que también existen matices, por ejemplo, cuando se habla a un paciente sobre los daños perjudiciales de la dieta cariogénica por lo general se le dice que todos los dulces pueden provocar caries, sin embargo gracias a los avances científico técnicos se ha demostrado que no todos los alimentos, que contienen azúcar, son igual de peligrosos para los dientes.

En contra de lo que se suele pensar, el azúcar que contienen algunos alimentos como el pan, las patatas fritas o las galletas, que se pegan con facilidad a los dientes, los hace más propensos a causar caries que otro tipo de alimentos, cuyos azúcares se disuelven mucho más rápido con la saliva.

Vías en función de la promoción de salud, desde el desempeño del estomatólogo

La existencia de las vías para la promoción de salud, depende en gran medida de la capacidad creadora del profesional.

Anteriormente se presenta un acercamiento a la definición conceptual de promoción de salud y se precisa de la atención hacia aspectos fundamentales, expuestos por Reyes Sigarreta, M. (2005) y Carbo (2017):

- es considerada como un proceso educativo.
- la comunidad logra ejercer control de su salud y elevar su nivel.
- logra la transformación de sus hábitos y costumbres, en estilos de vida más saludables.

Su carácter de proceso se consolida a partir de una estrategia de promoción de salud o un plan de acción, que requiere de planificación, organización, ejecución y control. Las acciones se planifican y organizan por niveles de complejidad, comenzándose por las más sencillas.

Las acciones están dirigidas a la solución de los problemas de los grupos familiares, en torno a la salud, de manera que los temas responden a tales problemáticas. De esta forma la comunidad aprende de salud y puede ejercer el control. El miembro de la familia se pregunta ¿cómo lo he hecho hasta este momento?, ¿cómo lo debo hacer? y ya tiene la respuesta, porque ha elevado su nivel.

El alcance de niveles superiores en temas de salud, dígase física, psíquica o bucal; sitúa a los grupos familiares en situación de transformar los hábitos y costumbres, en estilos de vida más saludables.

Las vías pueden ser tan sencillas como variadas y las propias técnicas con el respeto de su creador, pueden variarse, adecuándose al contexto, grupo de personas, problemas que requieren de vías de solución, temas en discusión, entre otras.

- El mural, puede ser una vía, muy sencilla; pero eficaz si cumple con el objetivo de bridar una información. El primer requisito consiste en su actualización constante, ofreciendo a la comunidad, temas novedosos y en diferentes formatos de manera que llame la atención y propicie la comprensión y nivel de conocimiento.

- La consulta también, puede ser una vía si se establece la comunicación con el paciente y se pone de manifiesto el diálogo y la recomendación afectuosa.
- La participación del estomatólogo en las reuniones de padres, que se realizan en las instituciones educacionales, como agente comunitario, con potencialidad para impartir temas de salud bucal, contribuyendo a la prevención de infecciones dentarias, desde las edades tempranas.
- Talleres comunitarios, en coordinación con las organizaciones de masas: Comités de Defensa de la Revolución y Federación de Mujeres Cubanas; con el objetivo de divulgar acciones de salud que propicien la transformación de hábitos y costumbres en los miembros de la comunidad.
- Intercambios con profesionales de la educación, para contribuir al desarrollo de la estrategia de salud en las instituciones educacionales.

Técnicas que pueden aplicarse, en función de la promoción de salud

En la literatura se constata la existencia de técnicas, muy conocidas y aplicadas en los contextos educativos por profesionales de diferentes ciencias; pero potencialmente adaptables a la promoción de salud.

El investigador Ochoa Soto, R. (2005) revela su teoría el desarrollo de la promoción de salud mediante la utilización de técnicas educativas, instrumentos y medios que le permiten al profesional de la salud, comunicarse con las personas y lograr su participación para la adquisición del conocimiento, lo cual propicia la toma de conciencia, ya que permite la modificación de hábitos y conductas insanas y las convierte en conductas saludables. Cuán importante es que el estomatólogo aplique las tecnicas en función de minimizar los habitos incorrectos que propician la enfermedad bucal y en consecuancia otros trastornos digestivos y hasta psiquícos.

Las técnicas educativas para la educación y promoción, que en este trabajo se proponen, han sido tomadas de las investigaciones de: Guibert Reyes, W. (1999), Álvarez Sintes, R. (2002), Ochoa Soto, R. (2005), Rodríguez Arce, M. A, (2008) y Veny (2015).

En este particular refiere Rodríguez Arce, M. A. (2008) que se requiere de la imaginación y la creatividad, nunca se debe seguir de forma mecánica el procedimiento establecido para realizarla.

En consecuencia con el planteamiento de Guibert Reyes, W, (1999) su clasificación responde al número de participantes, de ahí que pueden ser individuales o grupales. Entre las primeras se encuentran la entrevista, la demostración y la charla educativa, y entre las técnicas grupales más conocidas están el panel, la mesa redonda, las técnicas dramáticas y la dinámica de grupo:

La entrevista: es un proceso de interacción social entre dos personas al menos, de las cuales una es el entrevistador, y la otra el entrevistado. Su papel puede variar según el tipo de entrevista. Todas tienen alguna finalidad y esto determina su carácter. Ochoa Soto, R. (2005). Permite penetrar en aspectos de la vida de los sujetos entrevistados, tales como sus motivaciones e intereses, sus sentimientos, etc. Por esto se considera útil para todo profesional, cuyo objeto de trabajo sea el ser humano.

La entrevista no es una simple conversación, sino una planificación, la cual debe tener objetivos previos que respondan a los intereses del entrevistador, teniendo en cuenta la información que se necesita, para prever los cambios que se desean producir en el entrevistado, como resultado final de la acción del entrevistador.

La demostración: es una técnica donde se combinan la acción y la palabra. El que ejecuta la demostración, al mismo tiempo que explica, realiza la actividad que pretende enseñar; o sea, es un proceso simultáneo donde se hace y se dice al mismo tiempo. La técnica de la demostración es muy eficiente, pues es una técnica audiovisual, el público recibe las explicaciones y puede obtener una visión dinámica del asunto. Rodríguez Arce, M. A. (2008)

La charla educativa: consiste en una clase breve, en la cual el conferencista expone un tema específico. Es económica, no se necesitan objetos costosos para su ejecución, basta con la sola presencia del conferencista. Permite, en poco tiempo, hacer una exposición bastante completa de un asunto determinado y llega a muchas personas al mismo tiempo. No es la técnica idónea para

cambiar hábitos y actitudes, pues el sujeto que escucha se mantiene en actitud pasiva, puramente receptiva, independientemente de que al final puede hacer preguntas o brindar su aporte a la actividad. Rodríguez Arce, M. A. (2008)

El panel: consiste en el comentario de un grupo de expertos sobre un tema, ante una audiencia. Se usa para tratar temas de interés general con cierta espontaneidad o informalidad.

La mesa redonda: un grupo de expertos habla con puntos de vistas divergentes sobre un tema, es decir, se aclara la información según puntos de vista opuestos. Rodríguez Arce, M. A. (2008)

Las dramatizaciones: son técnicas propias de la psicología social, empleadas en educación para la salud en el trabajo con grupos, con la finalidad de orientarlos para que comprendan un problema o conozcan una técnica. Las de uso más frecuente son el psicodrama y el sociodrama.

La discusión en grupo (dinámica de grupo): es la técnica colectiva con la cual puede lograrse la participación activa de todos sus miembros, aquellos sujetos a los cuales va dirigido el mensaje de salud; es precisamente esta característica la que promueve el aprendizaje más efectivo. Se utiliza para modificar opiniones, actitudes y creencias erróneas, por otras que son las deseables para la salud. Los participantes discuten los hechos, en vez de limitarse a escuchar lo que dicen. Ochoa Soto, R. (2005)

Las técnicas antes expuestas: demostración, charla educativa, panel, mesa redonda, dramatizaciones y discusión en grupo pueden realizarse en el contexto de los colectivos pedagógicos y las reuniones de padres de las instituciones educacionales; así como en talleres comunitarios.

Los investigadores plantean las exigencias para la selección, el uso como herramienta educativa, la aplicación e importancia de las técnicas.

Al decir de Alvarez Sintes, R, (2002) al seleccionar una técnica, esta debe cumplir las siguientes exigencias:

- Potencien la adquisición de habilidades sociales, la solución de conflictos y la competencia en la comunicación.

- Incidan en la responsabilidad, en la autoestima y en la toma de decisiones.
- Faciliten la práctica de las habilidades aprendidas.

En tanto Ochoa Soto, R. (2005) plantea que para el uso de la técnica, como herramienta educativa se necesita:

- Conocer el tema que va a tratar.
- Precisar un objetivo concreto.
- Implementar la técnica, de acuerdo con los participantes con los que se esté trabajando.
- Conocer cuándo y cómo debe utilizarse, y aplicarla en el momento oportuno.
- Conducir actividad correctamente, a partir de las funciones y responsabilidades del coordinador.

Las vías y técnicas presentadas solo son ejemplos en función de la identificación o creación de otras, no constituyen una receta pues los grupos familiares tienen sus características y para cada uno se debe buscar la ayuda que necesitan, sin culpar por las dificultades que transitan en consecuencia con los estilos de vida.

En resumen, se ha pretendido demostrar en forma sencilla y con claridad, cómo desarrollar la promoción de salud en el área de atención del estomatólogo, en función de alcanzar mayores niveles de preparación de las familias en temas de salud, particularmente en salud bucal. Por su importancia se les presentan vías y técnicas que pueden ser aplicadas en instituciones educacionales, por el número de familias afiliadas a estos y en talleres comunitarios, según estrategias de las organizaciones de masas.

Resultados de la investigación

En consideración con los fundamentos teóricos de la promoción de salud, resulta de trascendental importancia el rol del estomatólogo, en favor de la prevención de las enfermedades bucales, en su área de salud. Cabe destacar la función de este profesional, en la promoción de salud bucal, a partir de la aplicación de acciones dirigidas a los grupos de familias con el objetivo de cambiar estilos de

vidas, permeados por hábitos y costumbres que dañan la salud, por otros que propician bienestar y una vida más plena.

Los grupos de familias y en particular las personas que los integran, en alguna medida hacen resistencia a los cambios, pero no todas responden de la misma forma, esta es una de las potencialidades que aprovecha el estomatólogo, con la asignación de tareas a los grupos de avanzada en busca de un incentivo que contribuya a la incorporación de las menos motivadas por el cambio en los estilos de vida.

El buen trato en consulta, el dialogo franco y sincero y la orientación oportuna con demostración de lo que debe hacer sin censuras por los errores cometidos, en el cuidado de su dentadura, contribuyen al acercamiento del paciente al estomatólogo. A partir de este primer acercamiento se proyectan otras acciones de mayor complejidad, en las cuales los pacientes sienten el compromiso de participar en los talleres de promoción de salud, a nivel de comunidad.

El logro del ejercicio correcto y eficaz de la promoción de salud y la práctica de la educación para la salud, aplicadas por las diferentes vías y técnicas, dan posibilidades de realizar acciones potenciadoras de la preparación de la sociedad en torno a la adquisición de estilos de vida saludables.

La preparación, de los grupos de familia se sustenta en el sistema de conocimientos, tomados de la ciencia, en función de modificar la visión que cada persona del fenómeno social, altamente relacionados con su salud y calidad de vida.

La investigación revela su eficacia, a partir de la puesta en práctica de las acciones en 20 familias que conforman la muestra; esta serializa a partir de los indicadores:

- Familias con estilos o condiciones de vida saludables.
- Familias con comportamientos de riesgo.
- Familias con desconocimientos de las causas sociales, económicas y ambientales, que influyen negativamente en la salud.

- Familias con inadecuados hábitos y costumbres, en lo referente a la preservación de la salud.
- Familias que no saben qué hacer mantener una buena salud.

Los indicadores antes referidos constituyen puntos de referencia para el diseño de las técnicas y uso de las vías de promoción de salud; cuyos resultados revelan:

- Las familias con estilos de vida saludables alcanzan mayores índices de conciencia, para el perfeccionamiento de sus hábitos y costumbres, y para la práctica de acciones de ayuda y cooperación con las familias más vulnerables.
- Las familias con comportamientos de riesgo; desconocimientos de las causas sociales, económicas y ambientales; inadecuados hábitos y costumbres; así como las que no saben qué hacer para mantener una buena salud reconocen el desconocimiento de las consecuencias de los inadecuados hábitos de higiene y su repercusión en la salud, física, psíquica y bucal; asisten sistemáticamente a los talleres comunitarios, participan en los intercambios y se evidencian cambios en los estilos de vida

CONCLUSIONES

- La promoción de salud, según la teoría estudiada, es considerada como un proceso educativo, que revela la interrelación entre el profesional de la salud y las personas integrantes de los grupos de familias; con un fin bien orientado a lograr trasformaciones en los estilos de vida, relacionados con la salud, de los miembros de la comunidad.
- Las técnicas educativas, para la promoción de la salud, desde una perspectiva adecuada a la realidad social en que se desarrollan los profesionales que la ponen en práctica con los miembros de los grupos de familias como receptores, requiere de conocimientos, imaginación y creatividad por su importancia para la modificación de los estilos y calidad de vida en grupos de familia de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agricultura, O. D. (2017). *Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. Nuevos desafíos para la alimentación en América Latina y el Caribe.* Obtenido de Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional. Santiago de Chile: FAO.: http://www.fao.org/3/a-i6747s.pdf

Carbo, C. (2017). *La promoción de la salud: evolución y retos en América Latina*. Recuperado el Febrero de 2019, de MEDISAN: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192017000700018&lng=es&tlng=es

Filippi, A. (2017). *Brackets la reinvencion de la Ortodoncia*. Obtenido de El Pais web site: https://elpais.com/elpais/2017/07/20/mamas_papas/1500534486_078569.html

Fontestá, B. (2017). *Las nuevas tecnologías que aceleran la Ortodoncia*. Obtenido de Maxiloclinic web site: http://maxiloclinic.com/blog/las-nuevas-tecnologias-que-aceleran-la-ortodoncia/

Gimenez, L. (Septiembre de 2015). *Boletín de la Clinica Estomatologia de Especialidades*. Recuperado el 8 de Marzo de 2019, de www.clinicalopezgimenez.com

Guibert Reyes W, G. A. (1999). ¿cómo hacer más efectiva la educación en salud en la atención primaria? *Rev Cubana Med Gen Integr*.

Promoción de salud. (2015). Recuperado el Febrero de 2019, de SUBSECRETARIA DE REDES ASISTENCIALES: https://med.unne.edu.ar/sitio/multimedia/imagenes/ckfinder/files/files/aps/promocion_salud.pdf

Pupo Ávila NL, A. C. (2008). Promoción y educación para la salud. En Á. S. R., *Medicina General Integral. Salud y Medicina. t 1.* (págs. 82-5). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Quesada, R. P. (2014). *Educación para la salud y calidad de vida*. Recuperado el 28 de Febrero de 2019, de http://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788499690087.pdf

R, Á. S. (2002). Educación para la salud. Manual de educación. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

R., O. S. (2005). Promoción de salud. En T. C. G., *Fundamentos de Salud Pública. t 2* (págs. 554-62). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Reyes Sigarreta M, G. G. (2005). Promoción de salud. En T. C. G., *Fundamentos de Salud Pública. t 2* (pp. 547-53). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Ruano-Casado, L. (2015). *Incorporación de la promoción y educación para la salud en los planes de estudio de post-grado. Universidad de Valencia.* Obtenido de FEM: Revista de la Fundación Educación Médica: http://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000200011

Sameshima, G. T. (2015). Ortodoncia y tecnología. *Revista Mexicana de Ortodoncia*. Recuperado el 17 de Octubre de 2018, de http://www.medigraphic.com/ortodoncia

Sapag J. C, K. I. (2007). *Capital social y promoción de la salud en América Latina.* Obtenido de Rev Saúde Pública: http://www.revele.com.vey; www.redalyc.org/articulo.oa?id=67240159019

EDITORIAL
Feijóo

ISBN: 978-959-312-544-4

9 789593 125444