

REVISTA

ISSN-1665-0441

Ra Ximhai

Publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INTERCULTURAL DE SINALOA

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men



Vol. 12 Número 5 Edición Especial Julio - Diciembre de 2016



uais

COEDICIÓN:

Grupo de Investigación sobre Educación Infantil

Universidad Central Marta Abreu de las Villas



Revista Científica Ra Ximhai

Paz, Interculturalidad y Democracia

Vol. 12 Número 5 Edición Especial julio-diciembre de 2016

Publicación de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Revista Científica Ra Ximhai

Editor General

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Directora

Dra. Rosa Martínez Ruiz

Subdirector

Dr. Salvador Sampayo Maldonado

ISSN-1665-0441

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

Ra Ximhai

El Nombre

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: Ing. Aminne Armenta Armenta

Foto: Sede Félix Varela Morales, Nelson Monzón Padrón

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores. Se aceptan colaboraciones de acuerdo con las políticas de la revista. Enviar colaboraciones a raximhai@uaim.edu.mx

RA XIMHAI

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

Dr. FRANCISCO A. MUÑOZ

Universidad de Granada-España Instituto de la Paz y los Conflictos

Dr. PAULO HENRIQUE NOVAES MARTINS DE ALBUQUERQUE

Universidad Federal de Pernambuco-Brasil
Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

Dr. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ

California State University, Monterey Bay

Dr. DANIEL CAMACHO MONGE

Universidad de Costa Rica
Profesor Emérito y Director de la Revista de Ciencias Sociales

Dr. NORMAN MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD

Universidad de Chile
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales Vice-Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

Dr. TIZIANO TELLESCHI

Università di Pisa, Italia
Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace

Dr. ALEXIS ROMERO SALAZAR

Universidad del Zulia-Venezuela
Director Revista Espacio Abierto

Dr. JULIO MEJÍA NAVARRETE

Universidad Ricardo Palma-Perú

Dra. ESPERANZA GÓMEZ HERNÁNDEZ

Editora de la Revista de Trabajo Social
Universidad de Antioquia-Colombia

Dra. ALICIA ITATÍ PALERMO

Editora de la Revista de la Asociación Argentina de Sociología

CONSEJO EDITORIAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

Dra. EMMA ZAPATA MARTELO

Colegio de Postgraduados Campus Montecillo

Dr. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO

Universidad de Guadalajara CUCSH

Dr. LEIF KORSBAEK

Escuela Nacional de Antropología e Historia
División de Postgrado

Dr. BENITO RAMÍREZ VALVERDE

Colegio de Postgraduados Campus Puebla

Dr. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA

Universidad Autónoma Chapingo

Dr. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma

Dr. RICARDO MELGAR BAO

Instituto Nacional de Antropología e Historia
División de Postgrado (INAH). Delegación Morelos

Dra. ROCÍO ROSAS VARGAS

Universidad de Guanajuato Campus Celaya-Salvatierra

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Editor General
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Dra. Rosa Martínez Ruiz

Directora
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Dr. Salvador Sampayo Maldonado

Subdirector
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Ra Ximhai

Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia

Volumen 12, Número 5 Edición Especial / julio - diciembre 2016

ISSN-1665-0441

Ra Ximhai está indexada en: Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, desarrollado en el seno del Portal Tecnociencia, bajo el patrocinio y financiamiento de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (**FECYT**), Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**Red ALyC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de la Rioja, España (**DIALNET**), Social Science Information Gateway (**SOSIG**) de la Universidad de Bristol (**Inglaterra**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**) de la Universidad de Lund (**Suecia**), Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (**RevistALAS**), el Catálogo Bized (**Inglaterra**), *Hispanic American Periodicals Index* (**HAPI**), *Academic Journals Database* (**USA**), e-journal (**UNAM**), en *SCOPUS*, red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe de la red (**CLACSO**) y en el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), Portal de revistas científicas y arbitradas de la **UNAM**, Digitalización y Divulgación de Revistas Académicas Latinoamericanas (**Cengage Learning**). Puede consultarse a través de la biblioteca de revistas electrónicas de: Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**OEI**), Göteborg University Library (**Alemania**), Braunschweig University Library (**Alemania**), Uppsala University Library (**Alemania**), Kassel University Library (**Alemania**), Biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas del Instituto de Biotecnología de la UNAM (**México**), Universidad de Caen Basse-Normandie (**Francia**), Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (**Colombia**), Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología (**Brasil**), Centre Population et Developpement, CIRAD (**Francia**), Revistas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroamericana (**Nicaragua**), Oxford Brookes University (**Inglaterra**), Electronic Journal Library (**China**), University of Leicester (**Inglaterra**), E-journals de la Universidad de Nancy (**Francia**), University of Georgia Libraries (**USA**), Elektroniset Lehdet de la Universidad de Tampere (**Finlandia**), Revistas On-Line de la Universidad de Torino (**Italia**), Revistas Electrónicas de la Universidad de Joseph Fourier (**Francia**), Recurso-e de la Universidad de Sevilla (**España**), Revistas electrónicas de la Universidad de Franche-Comté (**Francia**), Thomas Library de la Universidad de Wittenberg (**USA**), Ohio Library and Information Network de State Library of Ohio (**USA**), Periodiques Electroniques de la Universidad Joseph Fourier et del' Institut National Polytechnique de Grenoble (**Francia**), Library of Teikyo University of Science and Technology (**Japón**), University of Tsukuba Library (**Japón**), Albertons Library of Boise State University (**USA**), Oxford University Libraries (**Inglaterra**), Magazines and Journals List de Milton Briggs Library (**USA**), Library of Southern Cross University, (**Australia**), Agence Bibliograph de l'ér Seignement Supérieur (ABES) (**Francia**), University of Tennessee Libraries (**USA**), Walter E. Helmke Library of Indiana University (**USA**), Trinity University Library Catalog (**USA**), Columbia University Libraries (**USA**), Centre National de la Recherche Scientifique (**Francia**), Electronic Journals of Texas Tech University (**USA**), Bibliothèque de l'Institut Universitaire d'Hématologie (**Francia**), University Library of University of Sheffield (**Inglaterra**), Binghamton University Libraries (**Inglaterra**), Library of University of Liverpool (**Inglaterra**), University of Illinois at Urbana-Champaign Library Gateway (**USA**), Cornell University Library (**USA**), Binghamton University Libraries (**USA**), Digital Library de la Università Di Roma Torvergata (**Italia**), Main Library and Scientific Information Centre of the Wroclaw University of Technology (**Polonia**), Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa (**Argentina**), USF Libraries de la University of South Florida (**USA**), Sistema Bibliotecario di Ateneo di Politécnico di Milano (**Italia**), Washington Research Library Consortium (WRLC) (**USA**), Biblioteca Digitale della Sapienza di Università degli studi di Roma "La Sapienza" (**Italia**) Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera (**Italia**), Bibliothèques Universitaires de Université Jean Monnet Saint-Etienne (**Francia**) y en in4ciencia.

Ra Ximhai

Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia

Volumen 12 Número 5

Edición Especial / julio - diciembre 2016

ISSN-1665-0441



La presente coedición de la revista Ra Ximhai con el Grupo de Investigación sobre Educación Infantil, fue coordinada por la Dra. C Tania Hernández Nodarse, Vicedecana de Investigación y Postgrado. UCLV

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons México 2.5.



Atribución-No Comercial-No Derivadas 2.5 México

Eres libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra

Bajo las condiciones siguientes:



Atribución. Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciente.



No comercial. No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.



No Derivadas. No está permitido que alteres, transformes o generes una obra derivada a partir de esta obra.

- Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.
- alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor

Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por ley no se ven afectados por lo anterior.

<http://creativecommons.org.mx>



**El mundo,
El universo o
La vida**

ISSN-1665-0441

**VOLUMEN 12 NÚMERO 5 EDICIÓN ESPECIAL
JULIO-DICIEMBRE 2016**

COEDICIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INTERCULTURAL DE SINALOA

Y EL

GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL

CONTENIDO

VOLUMEN 12 NÚMERO 5 EDICIÓN ESPECIAL JULIO-DICIEMBRE 2016

PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA

ISSN-1665-0441

ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 15** **La preparación del maestro desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua**
Adalberto Portal Camellón; Juana Elena Fragoso Ávila y Mavis Ramos Negrín
- 27** **Caracterización de las familias con hijos sordos para el desarrollo de la orientación educativa**
Beatriz Rodríguez Rodríguez; Tania Hernández Nodarse; Dunia Yudi Santos Fernández y Mercedes Carrera Morales
- 41** **La educación de la sexualidad de los adolescentes con diagnóstico de retraso mental en el contexto escolar y familiar**
Diana Estela Pérez Chávez; Onelio Cabrera Lorenzo y María Eloísa Díaz Avilés
- 59** **Buenas prácticas en la formación del profesional de la educación infantil**
Elsy Fuentes Garí; Milagros Mederos Piñeiro y Liset Veitía Mederos
- 73** **El diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños con discapacidad intelectual**
Lismay Pérez Rodríguez; Pablo Ángel Martínez Morales y Mercedes Carrera Morales
- 85** **Caracterización del desarrollo de la esfera motriz en escolares con retraso mental**
Lissette María Hernández Martínez
- 101** **La orientación dirigida a mejorar la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria**
Lutgarda Hernández Alba; Odalis Ruiz Pérez; Bárbara Tristá Álvarez y Yaima Delgado González
- 113** **Experiencias de la superación del maestro primario para utilizar el Geogebra**
María Luz Fuentes Pérez y Jorge Francisco González Concepción
- 129** **La formación de competencias para la vida**
Milagros Mederos Piñeiro

- 145** **Intervención comunitaria en el contexto universitario para elevar el desarrollo cultural de las familias**
Norma Amalia Rodríguez Barrera; Olga Lidia Pérez Fleites; María Esther Canalda Benítez y Svetlana Ivanovna Stetsova
- 167** **La educación de las cualidades de la voluntad en escolares primarios**
Pablo Ángel Martínez Morales
- 191** **El aprendizaje de las habilidades informáticas por los escolares ciegos**
Raúl González Peña; María Antonia Monjas Arteaga y Yunia García Manso
- 205** **La superación profesional del docente. Una mirada desde la educación preescolar**
Tania Hernández Nodarse; Juana Elena Fragoso Ávila; Beatriz Rodríguez Rodríguez y Tamara Beatriz Hernández Ortega
- 217** **La superación del profesional de la educación preescolar en el trabajo con la educación ambiental para el desarrollo sostenible**
Teresa Elena Pérez Borroto; Olga Lidia Pérez Fleites y María Josefa González Calderón

CONTENTS

VOLUME 12 NUMBER 5 SPECIAL EDITION JULY-DECEMBER 2016

PEACE AND DEMOCRACY INTERCULTURALITY

ISSN-1665-0441

SCIENTIFIC ARTICLE

- 15** **Teacher preparation approach from the cognitive, communicative and sociocultural language**
Adalberto Portal Camellón; Juana Elena Fragoso Ávila y Mavis Ramos Negrín
- 27** **Family characterization with deaf children for the development of educative Guidance**
Beatriz Rodríguez Rodríguez; Tania Hernández Nodarse; Dunia Yudi Santos Fernández y Mercedes Carrera Morales
- 41** **Sexual education in mental retardation adolescents in the scholar and family contexts**
Diana Estela Pérez Chávez; Onelio Cabrera Lorenzo y María Eloísa Díaz Avilés
- 59** **Good practices in the formation of professional early childhood education**
Elsy Fuentes Garí; Milagros Mederos Piñeiro y Liset Veitía Mederos
- 73** **The diagnosis of preparation for schooling to children with intellectual disability**
Lismay Pérez Rodríguez; Pablo Ángel Martínez Morales y Mercedes Carrera Morales
- 85** **Characterization the development of the motive sphere in schoolchildren with mental retardation**
Lissette María Hernández Martínez
- 101** **The orientation directed to improving vida' s quality in the familiar and community conviviality**
Lutgarda Hernández Alba; Odalis Ruiz Pérez; Bárbara Tristá Álvarez y Yaima Delgado González
- 113** **Experiences of overcoming the master primary to use the geogebra**
María Luz Fuentes Pérez y Jorge Francisco González Concepción
- 129** **Competency the formation for life**
Milagros Mederos Piñeiro

- 145** **Community intervention in the university context to raise the cultural development of families**
Norma Amalia Rodríguez Barrera; Olga Lidia Pérez Fleites; María Esther Canalda Benítez y Svetlana Ivanovna Stetsova
- 167** **Education of volitive qualities in primary schoolstudents**
Pablo Ángel Martínez Morales
- 191** **Blind students learning of informatic skills**
Raúl González Peña; María Antonia Monjas Arteaga y Yunia García Manso
- 205** **In-service teacher education. An insight from preschool education**
Tania Hernández Nodarse; Juana Elena Fragoso Ávila; Beatriz Rodríguez Rodríguez y Tamara Beatriz Hernández Ortega
- 217** **The professional improvement of the preschool education for the work with the environmental educationsustainable devolopment**
Teresa Elena Pérez Borroto; Olga Lidia Pérez Fleites y María Josefa González Calderón



LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

TEACHER PREPARATION APPROACH FROM THE COGNITIVE, COMMUNICATIVE AND SOCIOCULTURAL LANGUAGE

Adalberto Portal-Camellón¹; Juana Elena Fragoso-Ávila² y Mavis Ramos-Negrín³

¹Profesor Principal de Año del Departamento de Educación Primaria, Facultad de Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV). Carretera Camajuaní km 5½, Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ²Decana de la Facultad de Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ³Profesora Principal de Año del Departamento de Educación Primaria, Facultad de Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

La aplicación de un enfoque que acerque la enseñanza de la lengua al uso real que hacen de ella los hablantes constituye una necesidad imperiosa en la actualidad. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se propone como respuesta a esta aspiración, al revelar el nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos y su dependencia al contexto sociocultural donde tienen lugar estos procesos. Con la presente investigación, se persigue conocer el nivel de conocimientos que poseen los maestros rurales acerca de la utilización de este enfoque en sus clases en aras de lograr una mayor competencia comunicativa de sus escolares en correspondencia con el contexto donde se desarrollan. Se tomaron en consideración los principios rectores de dicho enfoque y su influencia en la formación integral de la personalidad del niño. Se utilizaron diferentes métodos teóricos, empíricos y matemáticos, los que permitieron determinar las insuficiencias en cuanto a los métodos y procedimientos utilizados por los maestros de las escuelas rurales multigrado para desarrollar en los escolares la expresión oral. Con los datos que se obtuvieron, se identificaron algunas deficiencias en la preparación que reciben estos maestros desde la Dirección Municipal de Educación, sobre todo en cuanto a las diferentes vías y principios del enfoque utilizados en las clases de Lengua Española según las particularidades de las escuelas rurales multigrado.

Palabras clave: competencia comunicativa, lenguaje, escuelas multigrado.

SUMMARY

The application of an approach that brings the teaching of language to actual use speakers make it is an absolute necessity today. Cognitive, communicative and sociocultural approach is proposed in response to this aspiration by revealing the link between cognitive and communicative processes and their dependence on the sociocultural context in which these processes take place. With the present investigation, the aim is to know the level of knowledge held by rural teachers on the use of this approach in their classes in order to achieve greater communicative competence of their school in correspondence with the context in which they develop. The guiding principles of this approach and its influence on the formation of the personality of the child were taken into consideration. Different theoretical, empirical and mathematical methods were used, which allowed identify gaps in terms of methods and procedures used by teachers in multigrade rural schools to develop school oral expression. With the data obtained, some shortcomings in the preparation receiving these teachers from the Municipal Department of Education, especially in terms of the different ways and principles of the approach used in classes of Spanish Language were identified as the particularities of the multigrade rural schools.

Key words: communicative competence, language, multigrade schools.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje está en la base misma de la formación intelectual y del desarrollo integral del individuo, es el medio a través del cual se instruye y se educa a los escolares, es por eso, objeto y medio de estudio.

La enseñanza de la lengua ha estado limitada hasta hoy por las concepciones normativas y estructuralistas, que apuntaban hacia una enseñanza que propiciaba la comprensión y construcción de significados, encaminada a desarrollar las habilidades tanto de la comunicación oral como de la escrita y que asumen el lenguaje como un objeto simple, que tienen como finalidad la oración y que colocan en polos opuestos el aprendizaje de la lengua y su desarrollo; estas ideas nutren hoy las concepciones de la enseñanza comunicativa, que está en el centro de la didáctica de la lengua en la actualidad.

La unidad indisoluble del lenguaje con el pensamiento constituye uno de los aportes esenciales de la escuela histórico-cultural, lo cual permite al maestro reinterpretar, desde la dialéctica-materialista, las concepciones actuales de la lingüística del texto, cuyas aportaciones esenciales revelan la relación entre los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales, y permiten un acercamiento al discurso en toda su riqueza y complejidad.

Esta nueva concepción asume el discurso como objeto complejo y lo aborda en sus tres dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión, el análisis y la construcción de textos.

El desarrollo de la psicología cognitiva propicia el surgimiento del enfoque cognitivo, y las concepciones sobre la lingüística del texto amplían el paradigma de un enfoque cognitivo, comunicativo, que ha sido superado, al cobrar auge las teorías discursivas, por un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003) que revela las relaciones entre el discurso, la cognición y la sociedad en una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria.

Por eso se ha planteado que de una didáctica de la lengua, el interés se ha transferido hacia una didáctica del habla, que se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta en los contextos en que se usa y que integra en el tratamiento de los contenidos de los programas, el análisis de las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica.

De ahí la necesidad de la preparación de los maestros en la utilización de un nuevo enfoque, el cognitivo, comunicativo y sociocultural que parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto su dos funciones esenciales: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa (Roméu, 1992).

Como la materialización de este enfoque que se realiza en la clase, que centra su atención en el proceso y ve al alumno como sujeto interactivo, se requiere entonces que el maestro, bien preparado, ponga en práctica los tres principios metodológicos básicos en los que se sustenta: orientación hacia el objetivo, selectividad de los textos y enseñanza del análisis, vistos de la siguiente forma:

1. *La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y socio-cultural del individuo.*
2. *La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.*
3. *El carácter contextualizado del estudio del lenguaje.*
4. *El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estratosocial.*
5. *Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje (Roméu, 2007).*

Hacer realidad estos principios implica una selección rigurosa de los textos, de forma tal que se proporcione el manejo de la diversidad textual, de acuerdo con los objetivos propuestos, y se muestren las vías más apropiadas para la realización del análisis que lleven a la comprensión y construcción de textos coherentes en diversos estilos funcionales (Garrido, 2004).

Como puede apreciarse en los principios declarados por Roméu (2007), se sustenta teóricamente la presente investigación pues el estudio realizado responde a esta concepción dado que se enmarca en la preparación de los maestros que trabajan en zonas rurales o de montaña del país.

Es en este sentido donde la escuela primaria de estos tiempos, sea urbana o rural, entra a jugar un papel fundamental al tener que enfrentarse a obstáculos que afectan el proceso y debe prever dentro de los objetivos a lograr con sus escolares, tal es el caso de la atención preventiva a la expresión oral, todo lo cual requiere de una adecuada preparación de los maestros en este aspecto.

No cabe duda de la importancia y la necesidad de la preparación del maestro, que en su diversidad, con diferentes niveles de desarrollo, recursos psicopedagógicos, culturales y metodológicos, diferentes capacidades y necesidades para enfrentarse a las especificidades del modelo de escuela y grupos de escolares, no puede ser una tarea que se deje a la espontaneidad, sino que es una de las actividades de mayor importancia a concebir dentro de cada una de ellas por lo que se hace necesario, ante todo, capacitarlos en el desempeño de profesional pedagógico para enfrentar los cambios que precisa la educación, a partir del diagnóstico del profesorado de cada centro y tipos o niveles de enseñanza.

Lo anteriormente planteado tiene su práctica en el aula multigrado, en la que se prevé que la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los escolares, parta del desarrollo alcanzado por estos y de sus potencialidades para lograrlo, mediante procesos de socialización y comunicación que propicien la independencia cognoscitiva, elemento prioritario para los escolares de la escuela rural, que se enfrentan a la realización de actividades independientes en las que acceden los conocimientos y las habilidades en procesos cooperativos que se producen en estas aulas.

En los últimos años se produce un mayor acercamiento a la escuela multigrado, reflejado en la existencia de estudios doctorales en varias provincias del país, donde se hace referencia al tratamiento pedagógico que requiere este tipo de grupos, se abordan las temáticas y metodologías según el criterio de las tres variantes básicas de grados múltiples (primero – segundo), (tercero – cuarto), (quinto – sexto), con lo que se reduce el amplio universo a solo tres casos, trasladan los preceptos de la diversidad de la escuela urbana y no se trabaja a partir de lo singular del medio rural; realizan propuestas didácticas a partir de cada asignatura sin considerar el grupo múltiple y persisten en que son expresión de zonas intrincadas.

El enfoque que se viene trabajando en las escuelas multigrado y que se pone de manifiesto en las diferentes referencias consultadas es establecer como premisa para el funcionamiento pedagógico de éstas la dependencia a las escuelas que trabajan con un maestro para cada grado y, aunque se reconoce la existencia de los grupos de grados múltiples, estos no se consideran como potencialidad para su dirección, sino como una limitante que se resuelve mediante la descomplejización de esos grupos.

En el caso del tratamiento que recibe la expresión oral como componente de la Lengua Española tomando como base el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural aún es insuficiente pues este no se ajusta a las necesidades y características de este tipo de centro.

En todos los casos se reduce la preparación de los maestros a los aspectos antes mencionados pero no se hace alusión a cómo darle salida, a las diferentes vías y principios del enfoque utilizados en las clases de Lengua Española según las particularidades de las escuelas rurales multigrado, de ahí la importancia del tema que se aborda para lo cual se requiere y es objetivo de esta investigación: Diagnosticar la preparación de los maestros rurales sobre el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizaron métodos empíricos como la entrevista a 5 directores de escuelas rurales con el objetivo de profundizar en las acciones puestas en práctica para el desarrollo de la expresión oral en las escuelas que trabajan bajo la condición de multigrado con la utilización del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural y a 15 directivos de la Dirección Municipal de Educación para constatar la situación real que presenta la enseñanza primaria multigrado en el municipio y profundizar en los lineamientos establecidos y acciones puestas en práctica para el desarrollo de la expresión oral en las escuelas que trabajan bajo esta condición y su relación con el enfoque.

De igual forma se realizaron encuestas a 25 maestros que trabajan en condiciones de multigrado con el objetivo de obtener información acerca de las vías que se utilizan en estas escuelas para desarrollar la expresión oral y la eficacia de las mismas, así como la preparación recibida para llevar adelante el proceso de enseñanza en estas condiciones.

A partir de los resultados obtenidos se determinaron las necesidades de los maestros y escolares así como de los propios directivos educacionales en este sentido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el propósito de valorar el estado actual de la preparación que reciben cada uno de los maestros que trabajan en condiciones de multigrado, se desarrolla el diagnóstico correspondiente el que involucra a los maestros y directivos de las escuelas de las Zonas Rurales del municipio Yaguajay, provincia Sancti – Spíritus.

Se toma en consideración lo declarado desde el modelo actuante de la educación primaria cubana donde se dan para la escuela rural variantes organizativas y adecuaciones curriculares semejantes

a la escuela urbana y no se consideran los grados múltiples, se admite la clase única, y las propuestas didácticas y metodológicas para aplicar en zonas rurales conciben el horario por grados y no por el grupo múltiple.

Es por ello que constituye un referente de consulta obligatoria para desarrollar un trabajo metodológico que tenga en cuenta las características individuales de la zona y modalidad pedagógica que allí se desarrolla, no tenido presente hasta el momento, por tanto implica la concepción e instrumentación de estrategias donde se forme al escolar primario de acuerdo al fin y los objetivos previstos por la sociedad para este nivel de enseñanza: la formación integral de la personalidad del estudiante, la formación de un niño reflexivo, crítico e independiente, que asuma un rol cada vez más protagónico en su actuación; que posea sentimientos de amor y respeto ante su familia, su escuela, sus compañeros, y la naturaleza; así como que sea portador de cualidades esenciales como la responsabilidad, la laboriosidad, la honradez y la solidaridad tomando en consideración las particularidades específicas de cada uno, o sea, las diferencias que se producen por las características de los niños y sus familias, las potencialidades de los maestros y el desarrollo económico y sociocultural del entorno donde se encuentra la escuela.

Por tanto es necesario que exista un entorno cultural y social heterogéneo que exija de la implementación de una metodología encaminada al logro de un aprendizaje desarrollador, de estrategias para la dirección del aprendizaje donde se conciba al grupo de grado múltiple, y los colectivos zonales reproduzcan la experiencia de la escuela urbana a los ciclos de la rural atendiendo a sus especificidades ya que no se corresponden con las mismas particularidades.

Ante esta necesidad, se aplicó una entrevista a los cinco directores de escuelas rurales. El 100% coinciden que sus maestros no están lo suficientemente capacitados para conducir de manera acertada el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua española en sus escuelas y las principales dificultades están dadas en el proceso de planificación y ejecución del este acto educativo porque aún no se ha logrado en su totalidad, que conduzcan cada una de las actividades en función de las complejidades y diversidad del grupo, así como la realización de las mismas dirigidas con un grupo de alumnos y la actividad autónoma del resto de los grupos, lo anterior se manifiesta porque todavía la preparación que reciben para la conducción del proceso docente refleja las necesidades de la escuela urbana y no realiza especificaciones concretas para la escuela rural multigrado.

Con respecto a los criterios que predominan en las diferentes preparaciones metodológicas que reciben para la dirección del proceso de aprendizaje de dicha asignatura reseñan que ocupan un lugar rector los referidos a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, según el Modelo de escuela primaria, la planificación de clases atendiendo a los lineamientos generales del Ministerio para la educación primaria y a la concepción de diferentes actividades sin tener en cuenta el grupo clase de grado múltiple, cuando realmente la necesidad radica en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones de multigrado y la planificación de clases atendiendo a las diferentes combinaciones de grados múltiples en zonas rurales.

En lo referente a las actividades que se desarrollan para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones de multigrado (rural) que reciben en la preparación metodológica coinciden en que estas se trabajan solo en alguna parte de la preparación y que deben ser más específicas, aún predomina en su concepción los objetivos y necesidades de la escuela urbana.

Con respecto a si las acciones que se ponen en práctica en la escuela contribuyen eficazmente al desarrollo de la expresión oral de los alumnos coinciden en que estas todavía son insuficientes ya que todavía no se aprovechan todas las potencialidades que brindan las asignaturas para el desarrollo de este componente, no se toman en consideración las características del contexto rural donde está ubicada la escuela y la experiencia sociocultural del escolar y no se atienden, desde la clase, las especificidades de cada uno de los escolares, además, no siempre los maestros están lo suficientemente concientizados en la importancia que tiene la expresión oral para el desarrollo posterior del niño y la íntima relación que esta guarda con el resto de las asignaturas.

El 100% plantea además que las actividades que se planifican y ejecutan en la escuela no siempre reflejan acciones para darle salida al componente expresión oral y en ocasiones no responden a los verdaderos intereses de los alumnos ya que se tratan temas muy alejados de la realidad contextual en que viven y se desarrollan, cuando debían hacer referencia a elementos relacionados con su quehacer diario y en ocasiones no se les permiten expresarse, emitir criterios propios, realizar valoraciones, solo hacen que se mantengan pasivos durante todo el proceso educativo, frenando así su creatividad, actividad e independencia.

Las transformaciones sustentadas en el Modelo de la Escuela Primaria del MINED (Rico et al., 2003) destacan una diferencia significativa asume como “núcleo metodológico central” de su concepción, que las transformaciones que se pueden lograr en la calidad de la educación primaria, están asociadas esencialmente, al trabajo de la propia escuela, a las transformaciones que en ella tienen lugar, producto de la interacción entre los factores internos (directivos, maestros, alumnos) y a los factores externos (familia, comunidad) como agentes, estos últimos, que interactúan en los procesos educativos más cercanos al niño y a la escuela y que también son esenciales en esta interacción.

Para cumplir con su encargo social y alcanzar niveles superiores de calidad educativa el maestro debe tener en cuenta las particularidades de los escolares; concibe un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, activo, reflexivo, regulado, la realización de actividades que sean significativas en relación con los contextos culturales en los que se desarrollan e integra lo instructivo y educativo en un clima participativo (Rico et al., 2008).

Desde los lineamientos y criterios del MINED se buscan nuevas alternativas para enriquecer el modelo de escuela actuante, pero en entrevista realizada a 15 directivos de la Dirección Municipal de Educación se pudo constatar que aunque es una prioridad actual, aún no existen suficientes indicaciones generales para el trabajo con el multigrado en sus diferentes variantes, en lo relacionado con el enfoque a utilizar en las clases de lengua.

Refiriéndose a la preparación de los directores zonales del territorio plantean que estos reciben mensualmente preparación metodológica concentrada para elevar su nivel profesional, aún le falta preparación en cuanto a la dirección del proceso en el aula multigrado y en la planificación y control del mismo en la zona a partir del centro metodológico.

Al otorgar una evaluación sobre la expresión oral de los alumnos del rural plantean que esta no es lo suficientemente adecuada, le falta competencia cultural a partir de lo que se trata, lo que se manifiesta en la expresión escrita.

Consideran que a pesar de las acciones realizadas para elevar la expresión oral de los estudiantes en condición de multigrado aún falta conducir las mismas hasta llegar al docente para que a través de las actividades metodológicas las implemente en su sistema de actividades unida a su contextualización con el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural de la lengua.

Resultó significativo para la presente investigación, el reconocimiento por la máxima dirección educacional en el municipio de las insuficiencias que todavía se presentan y la valoración que se realiza acerca de que la expresión oral de los alumnos, dado que aún no se ajusta a lo establecido, así como la insuficiente implementación de sistemas de actividades dirigidas por el maestro encaminadas al desarrollo de la expresión oral de sus alumnos sobre la base de los principios y vías contentivas en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural de la lengua.

En la encuesta aplicada a 25 maestros en aras de obtener información en dos direcciones principales: el tratamiento didáctico que recibe la expresión oral de los alumnos de la escuela primaria multigrado desde las concepciones del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural de la lengua y sus opiniones acerca de la preparación que reciben para el mejoramiento de la expresión oral de los alumnos, se pueden realizar consideraciones desde los datos aportados por la encuesta, las que se presentan a continuación.

Sobre las vías que más utilizas en las clases para la atención a la expresión oral de los alumnos, sobresalen la utilización de láminas, la de mayor frecuencia de presentación, la experiencia personal y las actividades extradocente, expresada por 13 maestros lo que representa un 52 %.

Al interrogarse sobre las habilidades a desarrollar en las clases para el tratamiento del componente expresión oral se pudo constatar desde las respuestas dadas en orden de prioridad por el 100% de los encuestados, que las tres más favorecidas son: describir, escuchar y pronunciar siguiéndole en orden de prioridad la habilidad conversar, mientras que las menos favorecidas según el orden de prioridad, fueron las de recitar y dramatizar y muy poco seleccionada la de memorizar.

Los resultados anteriores demuestran que aún los maestros utilizan vías tradicionales, reproductivas, que no marchan de acuerdo a los requisitos de una enseñanza desarrolladora como la que se requiere de acuerdo al programa director de la Lengua Materna, no se ajustan al contexto ni tienen en cuenta el aspecto sociocultural del niño, aspectos estos planteados en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural de la lengua, lo que no favorece el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la independencia cognoscitiva de los estudiantes, y por ende, una adecuada competencia comunicativa.

La valoración que realizan los encuestados acerca de la eficiencia de las vías y métodos que se utilizan en la actualidad para el desarrollo de la expresión oral en los alumnos evidencia un estado de opinión dividido, es decir, para un 50 % de ellos resultan eficientes mientras que para el otro no lo son.

La generalidad coinciden en que los elementos que constituyen obstáculos para el correcto desarrollo de la expresión oral de los alumnos están centrados como tendencia más predominante en el tiempo de preparación con que se cuenta para ello, las condiciones medioambientales, el apoyo de la comunidad y la falta de vivencias personales, acceso a actividades culturales, museos, entre otros.

Sobre las vías que a juicio de los encuestados pueden contribuir a un mejor desarrollo de la expresión oral de los alumnos, se pudieron registrar por frecuencia de presentación las siguientes:

- Más atención a las vivencias personales.
- Propiciar la asistencia a actividades culturales.
- Organizar visitas a museos.
- Sistematizar la visita a bibliotecas.

En este aspecto se puede observar cómo aún no reconocen la importancia del contexto para el desarrollo del lenguaje y su relación con el medio, unido a la comprensión de que la unidad de pensamiento y lenguaje y su concepción como medio esencial de cognición y comunicación humana, desarrollo personalológico y sociocultural del individuo, ponen de manifiesto la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de su personalidad como resultado de su interacción en el contexto sociocultural y todos los espacios educativos así como las materias de estudio constituyen medio favorable para el mismo.

Sobre la preparación que reciben para el mejoramiento de la expresión oral de los alumnos se pudieron obtener algunas informaciones de interés sobre las opiniones que estos tienen al respecto.

La mayoría de los encuestados reconoce haber recibido preparación para la atención al desarrollo de la expresión oral de los alumnos, donde se relacionan como aspectos en los que han sido preparados los siguientes: la dosificación y planificación del contenido y la impartición de clases.

Ante la pregunta de cuáles son las actividades que se orientan por la dirección del centro y las diferentes estructuras de dirección educacional, en función de la preparación para la atención del desarrollo de la expresión oral de los alumnos, el 100 % de los encuestados reconocen como las más utilizadas la clase demostrativa, la preparación de asignatura y la visita de ayuda metodológica, las tres con la misma frecuencia de presentación en las respuestas, siguiéndoles, aunque con menor frecuencia en relación con ellas, la clase abierta y los controles a clases. Las menos favorecidas resultan la clase metodológica y el taller metodológico.

En relación con el orden de prioridad que se brinda con la aplicación de este método, dentro de las formas de preparación que reciben los maestros se destacan en los tres primeros lugares, la clase demostrativa, la clase metodológica, la preparación de la asignatura y las visitas de ayuda metodológica.

Resulta significativo el hecho de que la menos favorecida de todas sean los controles a clases, a las que los encuestados le asignan el quinto u octavo lugar. Esto último indica que se debe profundizar en la manera en que se desarrolla esta actividad para aprovechar sus potencialidades en relación con la preparación individualizada de los maestros desde el análisis crítico constructivo de su labor en relación con el desarrollo de la expresión oral de sus alumnos.

Con respecto a la valoración que realizan sobre la dirección en que se orienta la preparación que reciben para el tratamiento didáctico de la expresión oral de los alumnos, reconocen de manera preferencial la preparación de la clase previo un análisis de los programas, orientaciones metodológicas y adecuaciones curriculares, teleclases de cada grado y la utilización de los métodos, procedimientos desarrolladores y medios más adecuados para utilizar en cada clase

atendiendo a las características del grupo múltiple en función del cumplimiento de los objetivos, ambas con la misma frecuencia de selección, seguidas con una frecuencia menor por la determinación de objetivos y contenidos básicos de cada clase.

En correspondencia con lo antes planteado el 80% evidencia cierta insatisfacción en relación con la preparación que reciben lo que se revela en sus respuestas a la pregunta de la encuesta referida a esta cuestión, en la que más de la mitad manifiesta no sentirse satisfechos o estarlo en ocasiones. La mayoría refiere que esta situación debería cambiar, recomendándose:

- Tratar contenidos afines a los diferentes grados.
- Uso del texto para cada grado.
- Demostración de las orientaciones y menos metodología.
- Cómo desarrollar la comprensión y lecturas diferentes al mismo tiempo en diferentes grados.
- Cómo darle salida a los principios declarados desde el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural así como a las vías durante las clases de Lengua Española y otras del currículum en lo referido a la expresión oral.

Por las respuestas de los maestros a la encuesta aplicada, se puede inferir que el problema de la preparación que reciben para la atención al desarrollo de la expresión oral de los alumnos debe ser más sistematizada con una mayor intencionalidad dentro del conjunto de actividades que se propone, lo que sin lugar a dudas debe contribuir a un mayor dominio tanto del contenido como de la metodología para esta importante área del conocimiento, de particular importancia en la educación primaria.

La preparación del docente para enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje en general y de la expresión oral como componente de la Lengua española en condiciones de multigrado es insuficiente porque esta se realiza en iguales condiciones y objetivos que la escuela urbana, la atención a las diferencias individuales, la poca preparación recibida por los directivos municipales en torno a la utilización de vías y procedimientos afines al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, los recursos materiales, las condiciones económicas y sociales, entre otras, constituyen obstáculos que frenan este desarrollo.

CONCLUSIONES

La determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de la expresión oral en los escolares que cursan estudios en escuelas rurales multigrados y la preparación del maestro que trabaja en estas condiciones permitió la búsqueda de criterios de diferentes autores respecto a este importante tema teniendo en cuenta para ello el carácter humanista de la Pedagogía cubana contemporánea que se ocupa del desarrollo pleno del hombre desde las primeras edades, asumiendo el modelo Histórico – Cultural unido al enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural como basamento teórico de esta investigación en el referente de la expresión oral.

Los instrumentos aplicados permitieron determinar las insuficiencias en cuanto a los métodos y procedimientos utilizados por los maestros de las escuelas rurales multigrados para desarrollar en los alumnos la expresión oral lo que justifica la necesidad de concebir un sistema de preparación

que tenga en cuenta los referentes teóricos, metodológicos y didácticos expresados en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural para acercar más el Proceso Docente Educativo a las necesidades de la sociedad cubana actual y a las exigencias declaradas para este fin desde el Modelo de Escuela Primaria.

LITERATURA CITADA

Garrido, L. M. (2004). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana, Pueblo y Educación.

Rico, P., et al. (2003). *Modelo de escuela primaria*. La Habana, Pueblo y Educación.

Rico, P., et al. (2008). *El modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana, Pueblo y Educación.

Roméu, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. Ciudad Habana, IPLAC.

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

Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana, Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Pueblo y Educación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dirección Municipal de Educación del municipio Yaguajay en la provincia Sancti-Spíritus por permitirme realizar la investigación tomando como muestra sus maestros y directivos. A la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y en especial a la Facultad Educación Infantil y al Departamento Educación Primaria por hacer suyas esta investigación.

Síntesis curricular

Adalberto Portal Camellón

Máster en Ciencias pedagógicas. Profesor Auxiliar. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Licenciado en Educación Primaria. Profesor Principal de Año. Línea de investigación que desarrolla: Historia de la Lengua materna y de la Pedagogía, La expresión oral en la escuela primaria, la preparación del maestro de la escuela rural multigrado. Correo electrónico: apcamellon@uclv.cu

Juana Elena Fragoso Ávila

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular y Decana de la Facultad de Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Su línea de investigación está dirigida a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Presidente del Consejo Científico de la facultad de Educación Infantil, presidente de la Comisión Nacional de la carrera de Educación Primaria, miembro de la comisión nacional de perfeccionamiento de la educación en Cuba, colaboradora internacional en países como Venezuela. Correo electrónico: jfragoso@uclv.cu

Mavis Ramos Negrín

Profesora Asistente. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Licenciada en Educación Primaria. Profesora Principal de Año. Su línea de investigación está dirigida a la comprensión de textos. Correo electrónico: mrnegrin@uclv.cu



CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS CON HIJOS SORDOS PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

FAMILY CHARACTERIZATION WITH DEAF CHILDREN FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIVE GUIDANCE

Beatriz **Rodríguez-Rodríguez**¹; Tania **Hernández-Nodarse**²; Dunia Yudi **Santos-Fernández**³ y Mercedes **Carrera-Morales**⁴

¹Jefe del Departamento de Educación Especial-Logopedia, Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV). Carretera de Camajuaní Km. 5.5. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ²Vicedecana de Investigación, Postgrado e Internacionalización, Facultad Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ³Profesora en las carreras Logopedia y Educación Especial, Facultad Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ⁴Investigadora del Centro de Estudios de Educación. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

La sociedad contemporánea reclama un papel activo de la familia en la educación de las nuevas generaciones, la educación familiar marcha unida a la que brindan las instituciones y la sociedad en su conjunto en la formación de la personalidad del individuo, es reconocido por diversos autores que la llegada de un hijo con discapacidad genera un fuerte impacto, esta noticia desconcierta y altera en mayor o menor medida el sistema de vida familiar por lo que se requiere profundizar en su caracterización para ofrecer la orientación educativa de forma efectiva, desde esta perspectiva la investigación tiene como objetivo: caracterizar a las familias con hijos sordos, teniendo en cuenta las peculiaridades de procesos sociales y familiares que se desarrollan alrededor de él y que contribuyen a su formación como ser social; se toma en consideración además las potencialidades de los sujetos investigados, se hace un análisis objetivo de las realidades de estos hogares a partir de la realización de estudios de casos de familias, la aplicación de entrevistas a profesionales y familias, técnicas psicológicas variadas, la observación de la vida familiar, cuyos resultados permitieron proponer una tipología de familias para dirigir eficientemente los procesos de orientación familiar.

Palabras clave: discapacidad, vida familiar, funcionamiento familiar.

SUMMARY

Contemporary society demands an active role of the family in the education of new generations, family education united march to providing the institutions and the society as a whole in the formation of an individual personality, it is recognized by various authors the impact of the arrival of a child with disabilities, this news disconcerts and alters to a greater or lesser extent the system of family life that is required to deepen his characterization to provide educational guidance effectively, from this perspective the research is aimed at characterizing families with deaf children, considering the peculiarities of family and social processes that develop around it and contribute to its formation as a social being; taking into consideration the potential of the research subjects, a goal of the realities of these households analyzes from the studies of cases of families is done, the application of interviews with professionals and families, various psychological techniques, observation of family life, whose results led to propose a typology of families to a efficient management of the processes of family orientation.

Key words: disability, familiar life, familiar functioning.

INTRODUCCIÓN

La familia ha constituido el objeto de estudio de investigaciones realizadas en el campo de la Psicología, la Sociología y la Pedagogía por lo que se puede afirmar que las problemáticas

familiares han sido abordadas desde diferentes aristas de gran importancia, son pertinentes, humanistas, y tienen una acertada teoría, pero aún resultan insuficientes las que permiten profundizar en el análisis y la comprensión de los hogares en los que existen niños con discapacidad.

En este sentido y desde el contexto internacional, resultan de interés para la investigación los estudios de Schorn, M. (1997), quien revela aspectos significativos de la realidad de la familia en casos de adolescentes sordos, también de aquellos autores que enfocan la educación a los padres desde el constructivismo; desde la teoría del apego en familias con hijos pequeños que presentan discapacidades diversas y además, se consideran los indicadores que desde los años 80 la literatura internacional propone para estudiar los hogares con miembros que presentan algún tipo de discapacidad (Blacher, 1984; Rolland, 2000).

En Cuba se destacan los trabajos de Castro, 2007; Martínez, 2005; García, 2001; Padrón, 2008; Arés, 2004, los cuales permiten afirmar que la familia desempeña un papel fundamental en la educación de los niños y jóvenes, las influencias comienzan desde la llegada al mundo de ese pequeño ser y es a través de ella que perciben un modo de vida determinado, que se expresa en actividades y conductas específicas. La familia se convierte así en la primera escuela del niño, de ahí la importancia de profundizar en su estudio, más aún cuando se trata de aquellas que tienen hijos con algún tipo de discapacidad.

En particular las personas sordas en su desarrollo enfrentan prejuicios y barreras discriminatorias que despliegan sobre ellas la sociedad, y en muchas ocasiones, la propia familia. Está comprobado que los niños que han nacido con estas características, al relacionarse con sus familiares significativos expresan sus sentimientos con gestos similares a los oyentes de las mismas edades (Rodríguez, 2004). Por ejemplo, su sonrisa o llanto, su mímica al fruncir las cejas como expresión de escepticismo, o el arrugar la nariz, etc. Sin embargo, en la medida en que crecen y los adultos encargados de estimular y conducir su desarrollo no logran mantener una comunicación, como suele hacerse con otros de la misma edad -pero que no presentan sordera-; el pequeño puede ver limitado su lenguaje, cultura, el desarrollo de su personalidad y su adaptación al medio. Dicho proceso se inicia en la familia y demanda de la preparación para enfrentarlo acertadamente.

En particular, la educación del niño sordo y su familia se desarrolla teniendo en consideración la obra de Lev Semionovich Vigotsky, cuyos aportes permanecen vigentes en la práctica de la educación cubana; al mencionar la importancia de la educación social de los niños sordos, este autor explicó que:

(...) la deficiencia física y funcional del oído no solo ocasionaba el cambio de actitud del niño hacia el mundo, sino que ante todo ejercía gran influencia en las relaciones interpersonales, por lo cual el educador debía prepararse para enfrentar las consecuencias sociales de la pérdida auditiva, con un trabajo de mejor calidad (Vigotsky, 1989).

En consecuencia, la infraestimulación en la familia, el abandono afectivo, la limitada socialización, junto al déficit auditivo -que quizás sea el factor causal menos dañino en este contexto-, pueden provocar un efecto negativo en la formación de la personalidad del niño ante las exigencias socioeducativas provenientes del medio.

Desde diversas concepciones se estudia este proceso educativo, que es esencialmente un proceso comunicativo (García y Castro, 2006). En la educación a las personas sordas, se distinguen varias tendencias pedagógicas que revelan, básicamente, los diferentes métodos de comunicación empleados a lo largo de la historia, aunque no existe consenso en las posiciones de psicólogos, pedagogos, médicos, lingüistas y otros especialistas.

El problema de la comunicación, como base de la educación junto a la actividad, es muy polémico por la complejidad que se deriva de los estereotipos culturales presentes en estos casos y no por causas intrínsecas del defecto en cuestión. Sin embargo, se ha considerado siempre el papel protagónico de la familia en este proceso (Schorn, 1997); el análisis de la función educativa familiar y el trabajo de educación a la familia ha sido, es y será algo primordial a tener en cuenta, independientemente del modelo educativo que se desarrolle.

Se ha demostrado que las familias con hijos sordos tienen limitaciones para asumir una posición activa en relación con la educación de sus hijos. Los padres se sienten desconcertados ante el hecho, no conocen las implicaciones del déficit en toda su magnitud, ni el posible pronóstico, se crean falsas expectativas, aparecen actitudes de sobreprotección que limitan el desarrollo de la independencia, y en algunos casos, se niegan a que el niño aprenda la lengua de señas, exigiéndoles por encima de sus posibilidades.

En el contexto cubano aún no se ha logrado profundizar suficientemente en el conocimiento de los procesos que ocurren y las características particulares del modo de vida de estas familias, de sus actividades y relaciones sociales e intrafamiliares, en cómo se produce la relación afectiva entre padres e hijos ante la presencia de las barreras existentes en la comunicación, premisas esenciales para el funcionamiento educativo en estos hogares. Tampoco se conoce bien la relación de las familias con la comunidad sorda, en la cual se producen procesos que los identifican como miembros de una comunidad sociolingüística diferente, a partir de que comparten modos de socialización, formas y estilos muy propios.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores se define el objetivo de este trabajo dirigido a: caracterizar a las familias con hijos sordos, considerando las peculiaridades de los procesos sociales y familiares que se desarrollan alrededor de él.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el desarrollo de la investigación se realiza una caracterización de la situación existente en las familias con niños sordos en edad escolar y su atención educativa. Se analiza la información sobre estas familias y el contexto de atención a las mismas, obtenida mediante entrevistas, cuestionarios, observación, los resultados del dibujo de la familia, la técnica de los tres deseos, miedos y roñas (Collazo y Puentes, 1992).

Se empleó como método el estudio de casos para la interpretación del funcionamiento educativo de las familias investigadas; este método tiene gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y es utilizado frecuentemente por la Psicología, la Sociología y la Antropología; su mayor valor radica en proporcionar un acercamiento entre la teoría y la práctica.

El enfoque cualitativo reconoce las diferencias existentes entre lo social y lo natural, la imposibilidad de reducir la realidad social a las leyes de la naturaleza. Hace énfasis en los métodos de corte cualitativo como son la observación participante, la entrevista, el criterio de expertos, y otros que posibilitan penetrar en las características de los fenómenos particulares que se estudian. Castro (2009) reconoce la importancia de este método para profundizar en la caracterización de los sujetos y en la evolución que experimentan durante su atención psicológica.

Se complementa la información con la indagación en la historia familiar de jóvenes sordos. Se corroboran los datos de la caracterización de las familias mediante la triangulación de la información obtenida con los instrumentos aplicados, que permitió llegar a regularidades.

El trabajo se realizó con 20 familias que tienen niños con un diagnóstico de hipoacusia bilateral severa (sordos) lo que representa el 71,4 % de las que tienen miembros sordos en edad escolar en la escuela Fructuoso Rodríguez Pérez de la provincia de Villa Clara. Son familias residentes en áreas urbanas y rurales. De los escolares 12 son del sexo masculino y 8 del femenino. Sus edades oscilan entre los 5 y 11 años. Además se seleccionaron cuatro jóvenes sordos para obtener información complementaria sobre el funcionamiento de la familia.

En esta etapa de la investigación correspondiente a la caracterización, se definen operacionalmente, los indicadores para el estudio, lo que permitió su medición sin perder la visión de su esencia compleja, explicada en la teoría. En consecuencia, se asume que los indicadores establecen esencias cualitativas de los objetos, procesos y resultados relacionados con la vida y funcionamiento familiar (Castro, *et al.*, 2005).

De acuerdo con lo planteado por un colectivo de autores cubanos que investigan esta temática (Castro, *et al.*, 2005) que se encuadran en el enfoque cualitativo de investigación, es posible construir esos indicadores en el propio proceso de transformación de los sujetos.

Los indicadores que emergen del proceso investigativo fueron los siguientes:

1. Las representaciones de los familiares respecto a las condiciones de vida del hogar.
2. La composición de la familia y las relaciones que establecen sus integrantes.
3. Los ideales de los padres en torno a la familia y al hijo.
4. La comunicación entre los integrantes de la familia.
5. Percepción sobre los prejuicios sociales y su incidencia en el proceso de socialización.
6. Actitud de los padres respecto a la comunidad sorda.
7. Desempeño de la función educativa familiar.

Estos indicadores tuvieron ajustes necesarios en el desarrollo del trabajo de terreno para obtener una información de caracterización pertinente, así como facilitar su empleo por la escuela y sus educadores. El proceso de la investigación permitió precisar sus definiciones, profundizar y determinar su validez.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La ciencia pedagógica aborda la educación que ocurre al interior de la familia, la cual denomina educación intrafamiliar; así como se considera la que dirige la escuela sobre los padres y demás

adultos significativos del hogar, denominada educación a la familia. De acuerdo con Castro (2005) la misma tiene el objetivo de desarrollar actitudes y convicciones, estimular intereses y consolidar motivos, para de esta forma lograr la integración de los padres en una concepción constructiva sobre las personas deficientes y sus posibilidades en la sociedad.

También se ha desplegado desde la primera mitad del siglo XX la literatura de orientación, que divulgó los aportes de diferentes escuelas psicológicas con el propósito de una educación intrafamiliar mejor sustentada. Lo esencial no está exclusivamente en las modalidades empleadas, sino en el sentido que tiene la relación escuela-familia y el rol que la sociedad le otorga a cada agente educativo en la formación de los niños y adolescentes.

Las familias en general requieren de orientaciones precisas que incluyan una serie de conocimientos y ayudas concretas sobre qué hacer con los niños, cómo, cuándo y para qué hacerlo, de ahí que la orientación a la familia debe dirigirse a la búsqueda de posibilidades y perspectivas y no únicamente a la implantación mecánica de métodos y estilos de funcionamiento de generaciones anteriores.

Se trata de propiciar la creación de mecanismos de funcionamiento propios, que contribuyan al crecimiento de la familia como institución social, sin desestimar los patrones de comportamiento establecidos por la familia de origen.

Las autoras de la investigación consideran a partir del estudio de Rodríguez (2008), que la orientación a la familia es un proceso de ayuda de carácter multidisciplinario, sistémico y sistemático dirigido a la satisfacción de las necesidades de cada uno de los miembros de la familia. En la concepción elaborada para esta investigación se asume que todas las familias requieren una educación que conduzca a una mejor preparación para atender a los niños sordos, y en caso de producirse una disfunción familiar, afectarse las relaciones intrafamiliares o presentar dificultades emocionales, se requiere entonces la orientación familiar.

Dar solución a esta problemática requiere ante todo, conocer los complejos procesos que ocurren en las familias con hijos sordos, por lo que se debe profundizar en la caracterización de las mismas. Los instrumentos aplicados permitieron obtener resultados al respecto:

La entrevista grupal realizada a 12 sujetos, representantes de la comunidad sorda y a profesionales que trabajan con ellos, con el objetivo de enriquecer, completar y constatar información sobre la población objeto de investigación, en la que participaron: seis miembros de la junta directiva provincial de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC), dos miembros del municipio cabecera, tres especialistas de salud pública de la dirección provincial, así como un metodólogo de la enseñanza especial aporta datos importantes.

En opinión de estos profesionales, aún existen prejuicios hacia las personas con discapacidad, particularmente hacia los sordos. Argumentan que son objeto de burlas, que se emiten comentarios despectivos cuando se les observa, y se interactúa poco con ellos para evitar incomprendiones; lo cual evidencia las dificultades que hoy enfrentan las personas sordas para su plena integración. Apuntan que un aspecto que les preocupa, dadas las limitaciones presentadas en muchas esferas, radica en la continuidad de estudios y en la incorporación a la esfera laboral.

Además, plantean que en ocasiones se desconoce o no se valoran adecuadamente las posibilidades de las personas sordas y se les limita su desarrollo, aunque se ha avanzado en este sentido, aun no es lo suficiente. Aspiran a que en el futuro se eliminen completamente las barreras; consideran necesario para ello que los propios sordos eleven su nivel de preparación y demuestren con hechos, su capacidad para enfrentar los retos de la sociedad.

Los miembros de la dirección de la ANSOC plantean que en ocasiones no conocen bien a las familias de los sordos (primordialmente si esta es oyente); argumentan como causa que los padres no se acercan suficientemente a la asociación. Reconocen que ellos como representantes de dicha asociación no han logrado encauzar un sistema de trabajo que les permita establecer mejores relaciones. Puede concluirse que de ambas partes se han presentado dificultades o resistencias para un mayor intercambio.

Sin embargo, los especialistas de salud revelan mayor conocimiento de estas familias, pues desde que se identifica la dificultad auditiva, alguno de los padres asiste sistemáticamente a consultas, lo que facilita este acercamiento. Los pediatras, audiólogos y otro personal de salud por lo general son los primeros que establecen contacto, se encargan de explicarles las particularidades del hijo, lo que propicia más confianza con esos especialistas. Este personal aporta un conocimiento valioso sobre el estado emocional de los padres, su actitud hacia el cuidado del hijo, su aceptación.

Al ingresar en la escuela se mantiene una atención sistemática por el sistema de salud; asimismo al valorarse para la realización del implante coclear, estos especialistas siguen aportando un conocimiento objetivo. En el caso del metodólogo que atiende la especialidad, se reveló que tiene más vínculo con la escuela que con las familias. Argumenta que la tendencia de estos padres es desear que “mi hijo pueda oír”, por lo que constantemente intentan disímiles consultas para satisfacer esos deseos.

Señala que los especialistas y directivos de la ANSOC no comprenden siempre los sentimientos y aspiraciones de estas familias, no adoptan la posición de considerar sus particularidades específicas. Muchas veces, porque no cuentan con los recursos reales para generar las soluciones, y quizás, por la necesidad de priorizar otras misiones de la atención a su membresía. Además, no se cuenta con experiencias suficientes, ni con la preparación específica para atender las problemáticas de las familias. Por otro lado, una vez aceptada la situación, según el metodólogo, no tienen en todos los territorios los servicios educacionales especializados que favorezcan su educación.

Según estos informantes, los padres en la edad escolar presentan posiciones de rechazo hacia la educación especial, aluden argumentos que tienen que ver con las condiciones materiales y de lejanía de estas escuelas, lo que de cierto modo enmascara su negativa a enviar al hijo a este tipo de educación. Esto provoca que muchos niños no reciban la atención especializada y se mantengan incluidos en instituciones de la enseñanza básica donde no reciben la respuesta educativa que necesitan, retardando así su desarrollo con respecto al grupo.

Los entrevistados coincidieron en señalar que la asociación puede hacer mucho más por estas familias, acompañarlos mejor en el proceso de educación de los niños sordos, realizar actividades que les permitan conocer e identificarse con la comunidad sorda y sus objetivos, consideran que esto debe hacerse tanto en la asociación, como a través de los medios de difusión.

En opinión de las autoras se hace necesario fortalecer los vínculos con la ANSOC y con el sistema educativo y de salud, para unificar criterios y trabajar de conjunto en la orientación de los padres. Además, es importante reflexionar con más profundidad sobre dos aspectos: el empleo del implante coclear y el modelo educativo bilingüe sobre los cuales aún existen muchas inquietudes en las familias.

Se reconoce en los estudios teóricos que cuando el hijo esperado no cumple con las expectativas sociales, la familia se siente agredida, atacada, se pierden las esperanzas en torno al hijo, se quebranta el ideal de familia que soñaba la pareja, constituye una lesión al concepto que tienen sobre sí mismos como padres y seres humanos (Blacher, 1984).

Las familias atraviesan por un período de interiorización de esta nueva realidad, experimentan desestabilización, desequilibrio, un profundo estado de estrés, porque tiene que reestructurar su modelo inicial; aparece la pérdida de armonía y con ello los primeros síntomas de disfunción (Kirk, 1975).

Desde las concepciones de Riviére (1986) se interpretan las relaciones intrafamiliares como una situación triangular: por una parte está la madre, por otra el hijo, pero también el padre. Cuando se manifiesta una simbiosis emocional entre la madre y el hijo, ambos excluyen al padre de su mundo emocional.

Al presentarse la discapacidad auditiva, la familia reorganiza poco a poco la distribución de sus tareas y roles. La madre casi siempre carga con el mayor peso (Gómez, 2008; Rolland, 2000). Los hogares con estos niños generalmente tienen problemas de funcionamiento y suelen agravarse sus dificultades, así como las situaciones micro sociales en que interactúan (Castro, 2006).

Las entrevistas realizadas a los docentes, las observaciones, así como las notas del diario del investigador, permitieron corroborar estos elementos teóricos y ser enriquecidos a partir de las vivencias personales de los sujetos implicados en el estudio.

Las entrevistas a 12 docentes confirmaron que los padres no son protagonistas en los debates y reflexiones sobre temas de interés en la educación de los hijos. Sus preocupaciones no se orientan a la función educativa familiar, ni a obtener preparación para lograr una mejor estimulación del desarrollo del hijo sordo, sino al planteamiento de otras problemáticas.

Los maestros y especialistas plantean que las principales dificultades que enfrentan las familias en la educación del niño sordo están relacionadas con:

Cuadro 1.- Principales dificultades de las familias

Problemas identificados	Cantidad de entrevistados
La comunicación con el niño.	10
Conocimiento de sus características psicopedagógicas (no reconocen potencialidades).	8
Enfrentamiento del proceso de aprendizaje escolar.	7

Cuadro 1.- Principales dificultades de las familias. Continuación

Problemas identificados	Cantidad de entrevistados
Desconocimiento de recursos para enfrentar las situaciones cotidianas (educación sexual, la adolescencia, el tránsito).	5
Sistematicidad en el tratamiento audiológico	2

Las observaciones realizadas a los hogares de las 20 familias permitieron constatar que en la mayoría de los hogares el clima familiar es agradable, aunque la comunicación entre los familiares presentes, sobre todo en torno al niño, sea reducida, apenas lo involucran en las conversaciones.

En la mayoría de los hogares se observa la presencia de normas de convivencia y respeto entre los miembros del núcleo familiar; en tres de ellos, se aprecia relajación de estas normas por inconsistencias y falta de unidad de criterios para establecerlas. En dos hogares se presentan discusiones que afectan la convivencia. La presencia del niño sordo es aceptada, pero se aprecia la preocupación por las actividades del niño. Algunas madres manifiestan temores ante la ejecución de diferentes tareas, reflejando sobreprotección.

Ante las indisciplinas o errores que cometen los niños en casa, los padres refieren que emplean como método educativo más frecuente el regaño, a lo que responden con pena y comprensión; en menor cuantía refieren que los niños reaccionan con el llanto, dolor, miedo, o rencor. Esas formas de control de la conducta exigen comunicarse, predominando las palabras impositivas por parte de los padres, acompañadas de gestos que indican el desacuerdo ante la actitud del hijo.

Por su parte el cuestionario a padres, ofreció datos acerca del nivel de preparación que poseen para asumir la educación de sus hijos sordos y los malestares que vivencian muy relacionados con la comunicación y socialización, los cuales limitan el cumplimiento de su función educativa en general, y se evidencia en la poca estimulación compensadora que ofrecen.

Cuadro 2.- Principales malestares que vivencian las familias

Principales malestares que aparecen en los padres	Cantidad de entrevistados
No comprenden al hijo.	9
Interpretan incorrectamente la información que le ofrece el menor.	7
Expresan sentimientos de incapacidad para resolver los problemas del hijo, tanto los relacionados con la vida escolar como con las situaciones de la vida cotidiana.	7
Por las barreras existentes para la socialización.	8

La entrevista grupal a padres de las 20 familias cuyos niños asisten a la escuela especial Fructuoso Rodríguez Pérez tiene un enfoque de auto diagnóstico, la obtención de la información se logra mediante la reflexión de los protagonistas y contribuye a sensibilizarlos para el desarrollo de las acciones de orientación.

Estas familias, como grupo que pertenece a una escuela, han tenido pocos espacios de reflexión acerca de sus problemas con la educación del niño sordo, aspecto que expresan desde el inicio de la entrevista. Se muestran entusiasmados y comprometidos con aportar ideas, aunque la mayor parte está a la expectativa y le cuesta trabajo intervenir.

Uno de ellos expresa: *no estamos acostumbrados a discutir estos problemas en colectivo*. Las reuniones de padres se realizan con la frecuencia establecida, pero son sólo informativas, no propician espacios para que planteen sus sentimientos, necesidades, frustraciones; así como las soluciones encontradas en el camino de la crianza del hijo como experiencias que pueda servir a otros.

Reconocen la importancia del apoyo de la familia para el desarrollo del niño con estas características, pero sugieren obtener más ayuda por parte de otros especialistas, pues es muy difícil enfrentar este proceso sin conocimientos, sobre todo en torno a la comunicación.

Una madre expresa: *No me entiende... y yo no la entiendo*. Asumen que muchos de los logros alcanzados se deben al esfuerzo de la familia junto a la escuela. Al respecto otra madre plantea que *el sacrificio vale la pena*.

Los entrevistados coinciden en que tener un hijo sordo es triste, difícil de comprender, muy doloroso, algo para lo que no se está preparado. Expresan: *se siente como que todo acabó, se pierden las esperanzas, me quería morir, lloramos mucho todos en la casa*. Algunos se sienten aún en la actualidad dolidos, y lo expresan; otros plantean haberse acostumbrado.

En torno a las muestras de rechazo que han sentido hacia sus hijos; por ejemplo, reflexionan que algunos padres de niños oyentes no les permitían a sus hijos visitarlos, entonces los demás menores se alejaban, dejando al niño sordo jugar solo, todos en la comunidad se referían al menor como *el sordo*.

Estas son experiencias vividas por la mayoría de los presentes. Relatan lo que han tenido que hacer para que sus niños sean aceptados en el medio social en el que se desenvuelven.

Varios de los entrevistados reconocen que ahora se sienten compensados por sus esfuerzos, pues ven resultados positivos en cuanto a la aceptación social. Muestran preocupación por la integración a la secundaria básica, sobre todo por el enfrentamiento a un grupo nuevo y con características diferentes, a maestros que no son de la educación especial, al modo en que se dirige el proceso de aprendizaje en este nivel.

El 50% de los padres del grupo defiende la idea de que la escuela regular es un medio que puede ayudar al desarrollo de sus hijos, el resto duda y expresa que preferiría permanecieran en la educación especial.

A partir del estudio de casos se realiza la agrupación de las 20 familias estudiadas mediante una tipologización, según lo planteado por autores que emplean esta metodología cualitativa (Compte, 1988).

Este procedimiento aporta un nuevo conocimiento sobre las familias con hijos sordos porque permite sistematizar la interpretación realizada de cada uno, con la ayuda del sistema de indicadores establecidos. Se presenta a continuación los tipos de casos de familias que se lograron delimitar y establecer en la investigación.

TIPO I. Familia ajustada, que cumple su función educativa: Familia que promueve la formación de la personalidad del niño sordo al desempeñar su función educativa. Aceptan las características del hijo tempranamente y se mantienen los vínculos familiares en torno a su atención. Aceptan a la comunidad sorda, se preocupan por el aprendizaje de la lengua de señas a la vez que la lengua española, favoreciendo la comunicación. Mantienen estrechas relaciones con la escuela y los educadores, lo apoyan en sus deberes escolares. El niño está satisfecho con su escuela, avanza en el aprendizaje, mantiene buenas relaciones con sus compañeros y educadores. Se determinó que de las familias integrantes del grupo de estudio solo un caso es clasificable en este tipo.

TIPO II. Familia desajustada, donde los prejuicios sociales obstaculizan su función educativa: Familia atravesada por los prejuicios sociales, y relacionado con ello presenta diversos problemas emocionales. Alguno de los padres o ambos se encuentra psicológicamente vulnerable. Rechazan la condición del hijo o se muestran ambivalentes ante la realidad; no han vencido la etapa de duelo, manifiestan extrañamiento o rechazo hacia la comunidad sorda. No logran una adecuada comunicación con el niño, ni se interesan por dominar la lengua de señas. Las relaciones con los educadores y la escuela especial son insatisfactorias. El menor manifiesta dificultades en su comportamiento y aprendizaje. En el grupo de estudio son cinco las familias clasificables en este tipo.

TIPO III. Familia que reconoce los prejuicios, asume en su funcionamiento educativo la realidad del niño sordo, pero mantiene desajustes: Familia que mantiene determinadas dificultades interpersonales entre sus miembros; asumen de manera desigual la realidad del hijo debido a los prejuicios que sufren. Algunos miembros aceptan tempranamente la sordera del niño y promueven el funcionamiento educativo del hogar, algunos de los adultos prestan atención a la comunicación del menor a través de la lengua de señas y aceptan a la comunidad sorda. Las relaciones con los educadores y la escuela especial no son constantes. El comportamiento del niño es adecuado, sus relaciones satisfactorias, puede manifestar fluctuaciones en el aprendizaje y el comportamiento. Se identificaron en el grupo de estudio un total de 14 familias con estas características.

La triangulación realizada permitió comprobar que los resultados de los instrumentos descritos, tuvieron un nivel de correspondencia con los obtenidos en el dibujo de la familia, realizado por los niños sordos, así como los que aporta la técnica de los tres deseos, miedos y roñas donde se comprueba la existencia de necesidades no satisfechas y conflictos en torno a las relaciones afectivas familiares.

Desde una visión integradora de la investigación, los resultados permitieron el establecimiento de pautas en la caracterización de las familias con hijos sordos que se refieren a continuación:

- El funcionamiento familiar suele estar distorsionado debido a las exigencias de la atención al niño sordo y a los desequilibrios y desigualdades que surgen en ese proceso.
- Gran parte de los padres sufren tras años de haber reconocido que su hijo es diferente, y no han vencido la etapa del duelo de forma optimista, dificultándose la adopción de una posición que contribuya al desarrollo de la familia.
- Las reacciones al conocer la discapacidad auditiva del hijo son diversas, en la mayoría de los casos dolorosa.
- Tienen una visión poco objetiva de la realidad que vivencian respecto al hijo sordo, consideran con carácter transitorio la discapacidad; mantienen niveles de expectativa alto respecto a la solución.
- Manifiestan temor ante lo diferente, se desconciertan con las dificultades en la comunicación, que interfieren la vida cotidiana y las relaciones entre los miembros de la familia.
- Aparecen actitudes prejuiciadas, que son reflejo de los prejuicios sociales en torno a las personas con discapacidad. La dinámica de la asunción de esos prejuicios confirma que lo social condiciona en buena medida el funcionamiento de la familia con niños sordos.
- Se altera el funcionamiento familiar y no se aprovechan los recursos que poseen para conducir la formación de sus hijos, algunas familias logran superar esa etapa inicial y se estabilizan.
- Las estrategias familiares suelen recargar a la madre, evidenciándose una asimetría en la pareja que constituyó el hogar. Ellas no sólo se encargan de los cuidados tempranos y de la salud, también se ocupan del vínculo con la escuela y las tareas de la educación.
- Existe una escasa participación de las figuras parentales masculinas en el aprendizaje de la lengua de señas, son principalmente las madres quienes emprenden su estudio.
- Los hijos sordos establecen mejor comunicación con la madre.

CONCLUSIONES

El análisis de los antecedentes y la producción teórica actual sobre la familia con niños que presentan discapacidad permitió revelar la esencia del funcionamiento familiar de los hogares con niños sordos y establecer las bases científicas para su orientación educativa.

La sociedad actual mantiene y genera prejuicios en torno a las personas con discapacidad, por lo que las familias tienen que enfrentar de diversas maneras estas situaciones de la cotidianidad social. Los padres más vulnerables manifiestan disfuncionalidad, muchos fallan al conducir la educación y la atención a las necesidades emocionales de sus hijos, los cuales suelen tener limitada socialización y dificultades de comunicación; de ahí que esta problemática requiera mayor atención de la pedagogía y otras ciencias sociales, dado que requiere un abordaje interdisciplinario.

Las familias de la escuela especial “Fructuoso Rodríguez” y otras de la comunidad de Villa Clara de las cuales se obtuvo información, evidencian diferente grado de impacto emocional por la situación social y educacional en torno a sus niños sordos. Predominan las culpas, los duelos mal solucionados, la sobreprotección o desatención a diversos aspectos de la educación infantil, así como preocupaciones en torno a la comunidad sorda, que les provoca un extrañamiento de sus hijos cuando ellos se desenvuelven en una comunidad sociolingüística diferente. Los educadores y otros especialistas no están bien preparados para atender los requerimientos psicológicos y educativos de estos hogares, ayudarles de forma personalizada a afrontar los prejuicios y potenciar el funcionamiento educativo de la familia.

LITERATURA CITADA

- Ander, E. E. (1988). *Investigación Acción Participativa*. Buenos Aires, Editorial Gedisa.
- Arés, P. (2004). *Familia y convivencia*. La Habana, Editorial Científico Técnica.
- Blacher, J. (1984). *Severely handicapped children and their families*. Oxford, Editorial Academic Press.
- Castro, P. (2007). *Discapacidad, familia y sexualidad*. Guadalajara, Editorial MH.
- Castro, P. (2009). "El estudio de casos en la investigación educativa" en, *Selección de lecturas de metodología de la investigación educativa*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, et al. (2005). *Familia y Escuela*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- García, A. (2001). *Programa de Orientación Familiar para la educación de la sexualidad de adolescentes*. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Holguín.
- García, M. y Castro, P. (2006). *Psicología Especial*. Tomo III. La Habana, Editorial Félix Varela.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Editorial Morata.
- Gómez, A. (2008). *Experiencias en el diagnóstico e intervención con la familia del niño con retraso mental*. En: *El maestro y la familia del niño con discapacidad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Kirk, S. (1975). *Educación familiar del subnormal*. Barcelona, Editorial Fontanella.
- Martínez, C. (2005). *Para que la familia funcione bien*. La Habana, Editorial Científico Técnica.
- Rivière, E. (1986). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Editorial Nueva visión.
- Rodríguez, X. (2004). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, B. (2008). "La familia del niño sordo" en, *El maestro y la familia del niño con discapacidad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Rolland, J. S. (2000). *Familias, enfermedad y discapacidad*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Padrón, A. (2008). *Estrategia Pedagógica para la Educación Familiar desde la Escuela Secundaria Básica*. Tesis doctoral, La Habana.

Schorn, M. (1997). *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires, Editorial Lugar.

Vigotski, L. (1989). *Fundamentos de la Defectología*. Obras Escogidas, Tomo 5. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Síntesis curricular

Beatriz Rodríguez Rodríguez

Doctora en Ciencias Pedagógicas y Máster en Psicopedagogía. Profesora Auxiliar y Jefe del Departamento de Educación Especial-Logopedia de la Facultad de Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Sus líneas de investigación están dirigidas a la educación de las familias con niños sordos y la orientación a las familias con hijos que presentan discapacidad con énfasis en los trastornos sensoriales. Miembro de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba, colaboradora internacional en México, con experiencia en el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) en el municipio de Chimalhuacán. Correo electrónico: beatrizrr@uclv.cu

Tania Hernández Nodarse

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular y Vicedecana de Investigación, Postgrado e Internacionalización de la Facultad de Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Sus líneas de investigación están dirigidas a: La prevención de los trastornos del lenguaje infantil, la atención logopédica integral y la superación profesional del docente. Miembro del Consejo Científico universitario, vicepresidente del Consejo Científico de la Facultad de Educación Infantil, participante activa en proyectos de investigación, colaboradora internacional en países como Venezuela y México. Correo electrónico: thnodarse@uclv.cu

Dunia Yudi Santos Fernández

Master en Educación Especial. Profesora Auxiliar del Departamento de Educación Especial-Logopedia de la Facultad de Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Sus líneas de investigación están dirigidas a la formación del profesional de la carrera de Logopedia y al proceso de orientación familiar, es participante activa en proyectos de investigación, colaboradora internacional en Venezuela, con experiencia en la Misión Médica Barrio Adentro. Correo electrónico duniays@uclv.cu

Mercedes Carrera Morales

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Investigadora del Centro de Estudios de Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Sus líneas de investigación están dirigidas a: la atención integral a la primera infancia y la prevención de trastornos de aprendizaje. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional en Cuba, colaboradora internacional en países como Venezuela y México. Correo electrónico: mercedescm@uclv.cu



LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD DE LOS ADOLESCENTES CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y FAMILIAR

SEXUAL EDUCATION IN MENTAL RETARDATION ADOLESCENTS IN THE SCHOLAR AND FAMILY CONTEXTS

Diana Estela Pérez-Chávez¹; Onelio Cabrera Lorenzo² y María Eloísa Díaz Avilés³

¹Profesora Titular del Departamento de Educación Especial, Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV). Carretera de Camajuaní Km. 5.5 Santa Clara, Villa Clara, Cuba. ² Profesor Titular de Ética del Departamento de Marxismo-Historia, Facultad de Ciencias Sociales. UCLV. Santa Clara, Villa Clara, Cuba. ³Profesora Auxiliar del Departamento de Educación Especial, Facultad Educación Infantil. UCLV. Santa Clara, Villa Clara, Cuba.

RESUMEN

La expresión singular que adquiere la sexualidad en las personas con retraso mental y la necesidad de que sean educadas para asumir un comportamiento sexual responsable, constituyen objeto de atención especial para la sociedad y la familia, el profesional de la educación especial es un referente que facilita la formación de esta importante dimensión de la personalidad. La práctica educativa ha evidenciado que existen insuficiencias en la educación de la sexualidad de los adolescentes con retraso mental, por lo que el objetivo de la investigación estuvo encaminado a: determinar las principales necesidades de los adolescentes en este importante aspecto. Para dar respuesta a las necesidades constatadas se diseñó e implementó una estrategia pedagógica que integra el accionar educativo de los profesionales de la Escuela Especial y la familia que fue validada en la práctica a través de un pre-experimento pedagógico. Se aplicaron métodos de investigación como: análisis documental, observación, encuestas, entrevistas, inventario de problemas juveniles y triangulación metodológica. Mediante la estrategia pedagógica estructurada en cuatro etapas: diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación, se implementan acciones dirigidas a los profesionales de la escuela especial, los adolescentes y los familiares. Entre los resultados más significativos destacan una mayor sensibilización y preparación de los docentes y el resto de los especialistas para la educación de la sexualidad de sus escolares; la mejoría de la labor educativa de la familia y cambios positivos en los conocimientos, actitudes y comportamientos de los adolescentes.

Palabras claves: sexualidad, comportamiento sexual responsable, estrategia pedagógica.

SUMMARY

The unique expression that sexuality acquires among persons with special educative needs and the necessity that they can be educated to assume a responsible sexual behavior constitutes object of special attention for both society and family. The educational practice has proven that insufficiencies exists in the education of the adolescent with the mental retardation, to which the investigation was aimed at: determine the main needs of the adolescents in this key aspect. To answer the given needs a pedagogical strategy is designed and implemented, aimed at coordinating the action of the professionals of the Special Education and the family, which was validated in the professional practice through a pre-experiment. The following investigation methods were applied: documental analysis, observation, pools and interviews, inventory of youth problems and methodological triangulation, which allowed defining the main issues. By means of the pedagogical strategy, this is structured in four stages: diagnosis, planning, instrumentalization, and assessment, several educative actions aimed at school teacher, familiars and the adolescents were implemented. Among the most important results are a increased preparation among the scholars and the rest of the specialists for the sexual education of their students, the improvement of the educative activity of the family and a positive change in the knowledge, self-perception, attitudes and behavior of the adolescents.

Key words: sexuality, responsible sexual behavior, pedagogical strategy.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad constituye una necesidad ineludible lograr la igualdad de derechos y oportunidades para todos los ciudadanos, deben concretarse acciones que permitan lograr este fin para que no se configure sólo como una declaración de buenas intenciones.

En la búsqueda de oportunidades para todos, se debe prestar especial atención a las personas que, por diferentes causas, presentan una discapacidad que los limita o aleja del paradigma de éxito acuñado por la sociedad actual, cada vez más competitiva y sofisticada.

En el Informe mundial sobre la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud del año 2013, se estima que el 15% de la población mundial, es decir mil millones de personas, viven con algún tipo de discapacidad y aproximadamente 90 millones de estas se encuentran en Iberoamérica.

Uno de los propósitos esenciales de las políticas sociales lo constituye la preparación de estas personas para transitar a la vida adulta con las mismas oportunidades que el resto de los seres humanos, con habilidades necesarias para realizar un trabajo adecuadamente, para poder asumir los roles adultos, en ese empeño la educación de su sexualidad ocupa un lugar primordial.

Durante mucho tiempo, el tratamiento a la sexualidad de las personas con discapacidad estuvo ausente de su educación y rehabilitación, se consideraban asexuadas y sus expresiones se relacionaban muchas veces con el vicio, las patologías y las aberraciones. En la actualidad, estos enfoques han cambiado y se ha demostrado la necesidad de educar la sexualidad de las personas con discapacidad mental, motriz y sensorial.

El derecho a la calidad de vida de las personas con retraso mental es un reclamo social y la educación debe garantizarles una preparación adecuada para la vida, que les posibilite enfrentar actitudes negativas y a su vez demostrar sus valores, sentimientos y capacidades en la realización práctica de las tareas cotidianas (Valls, 1991).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que se celebró en Salamanca (1994) hizo un llamado al acceso y la calidad de vida y educación de estos niños, adolescentes y jóvenes, el documento final de dicho evento hace énfasis en la preparación para la vida adulta y en la importancia de incorporar a los padres a la labor educativa que se desarrolla con sus hijos, se refiere también a la importancia de promover una educación no sexista, con igualdad de oportunidades para muchachos y muchachas (Delors, 1996).

En los últimos años han prevalecido los estudios descriptivos acerca de las actitudes sociales hacia la sexualidad de los retrasados mentales y sus comportamientos sexuales, pero se necesita la mayor representatividad de investigaciones acerca de programas educativos eficaces para lograr tales propósitos (Molina, 1994; López, 2003).

La sexualidad es un componente básico de la personalidad de todos y cada uno de los seres humanos. Somos seres sexuados desde que nacemos hasta que morimos, por lo tanto, ningún ser humano, tenga o no una discapacidad, puede ser asexuado. La sexualidad es parte indivisible del ser humano, existe y se desarrolla también en las personas que por estar afectadas por algún trastorno biológico, neurológico, mental o afectivo se consideran diferentes (González y Castellanos, 2003; Orlandini y Orlandini, 2015).

Los enfoques tradicionalistas acerca de la sexualidad comienzan a variar en la década de los 80 del siglo XX, cuando autores y especialistas desde diferentes latitudes y posiciones, comienzan a reconocer que las personas con retraso mental son seres sexuados, con necesidades de orientación y educación en su esfera afectivo-sexual, entre ellos se destacan: Monat, (1982); Craft, (1986); Blacher, (1984); Posse y Verdeguer, (1991); Molina (1994) y López (2003).

En la actualidad, las concepciones respecto a la sexualidad de las personas con retraso mental han evolucionado hacia tendencias más humanistas que centran la atención en su integración social, a través de acciones educativas que los preparen para la vida adulta independiente.

Los escolares con retraso mental expresan su sexualidad de manera similar a los que no lo son, no poseen una especificidad fisiológica ni una forma distinta de manifestarse, lo que se necesita es valorar esta dimensión de la personalidad con enfoque integral, desprovista de prejuicios y tabúes discriminatorios y brindar recursos y ayudas que respondan verdaderamente a las necesidades educativas que en esta área presenten los adolescentes con dicho diagnóstico (Gordon, 1981; Ruiz, 1995; Castro, 1996; Amor Pan, 2001; Pérez, 2008; Insa, 2015).

Es posible que ellos posean menos vivencias respecto a la sexualidad porque en su socialización se les priva de experiencias y relaciones con sus coetáneos, lo que trae consigo menores posibilidades de canalizar sus impulsos sexuales pudiendo provocar conductas inadecuadas; el insuficiente tratamiento que se le brinda a la educación sexual durante su ciclo vital agudiza las contradicciones al arribar a la adolescencia.

Por ello, en la práctica educativa cotidiana, los profesionales de la enseñanza especial que trabajan con estos adolescentes necesitan comprender e interpretar las diferentes manifestaciones en su comportamiento sexual, porque si no han adquirido autocontrol o no se han preparado correctamente para hacer frente a sus impulsos sexuales, procederán libremente, sin tener en cuenta las normas de la sociedad.

Con frecuencia, se encuentran dificultades en los adolescentes para distinguir las conductas públicas y privadas; se dan situaciones de voyeurismo, exhibicionismo, muestras de agresividad verbal hacia las muchachas utilizando formas vulgares para dirigirse a ellas.

En las adolescentes, al aparecer la primera menstruación, se presenta angustia, miedo, rechazo, porque no han sido correctamente preparadas para ello; no practican la higiene necesaria durante este período y prevalecen en ellas prejuicios y concepciones erróneas que se manifiestan con vergüenza, llantos, deseos de esconderse de los demás, rechazo a los varones y dificultades en su apariencia personal.

El adolescente con estas características es un desconocedor ingenuo del desarrollo sexual, de los anticonceptivos, de las infecciones de transmisión sexual, del matrimonio y de tener y criar los hijos, pero desean la relación sexual y llegan a ella con facilidad sin prever las consecuencias, suelen desarrollar y expresar estas necesidades antes de aprender el control necesario y las formas adecuadas de expresión social de ellas (Castro, 2003).

Tienen la curiosidad típica de las personas que no reciben información sobre su sexualidad y que tienen que descubrirla a ciegas, una curiosidad ingenua que

conlleva más dificultades para discriminar los límites de la propia curiosidad (López, 2010).

Unido a los cambios anatomofisiológicos ocurre en el adolescente el paso gradual a un pensamiento más objetivo y racional, con un mayor grado de generalización, de abstracción y de razonamiento, pero en el adolescente retrasado mental se manifiesta cierto desfasaje entre este desarrollo intelectual y la maduración física, por tanto, su forma de responder a estas transformaciones no siempre se acompaña de su comprensión, ni de un cuestionamiento por parte del adolescente.

Por un lado, están dadas las condiciones biológicas necesarias para el establecimiento de una relación sexual y la posible ocurrencia de un embarazo y por el otro la ausencia de conocimientos, de cuestionamiento, acerca de las consecuencias que pueden derivarse de ello, de ahí la importancia de educar sexualmente a estos escolares para que logren la autorregulación de su conducta sexual.

De acuerdo con Katt Guss (1998):

Los adolescentes con retraso mental tienen posibilidades de manifestar adecuadamente su sexualidad, dentro de un contexto de respeto, con conductas aceptables para su ambiente y siguiendo las normas establecidas, siempre que se les brinde la orientación y educación necesarias. Katt Guss (1998).

Los autores comparten este criterio y reconocen la posibilidad de educar la sexualidad de los adolescentes con retraso mental y lograr un comportamiento sexual responsable, entendiendo como tal: las actitudes y modos de comportarse de los adolescentes ante las manifestaciones de su sexualidad y en la interacción con el resto de las personas, de manera que controlen sus impulsos sexuales y manifiesten conductas respetuosas hacia los demás.

Para ello, las acciones educativas en el área de la sexualidad deben estar integradas al conjunto de actividades que se desarrollan cotidianamente en las escuelas, centros de trabajo donde se vinculan, en el hogar, adecuando su complejidad a las capacidades intelectuales y articulando los diferentes componentes de la educación de la sexualidad para que abarquen todos los contenidos formativos (Conill, 2005).

Para lograr este propósito, la investigación se plantea como objetivo: determinar las principales necesidades de los adolescentes en la educación de su sexualidad y a partir de los resultados, implementar acciones que brinden respuestas a las mismas.

Los autores reconocen que los profesionales de la enseñanza especial y la familia, son agentes decisivos en la labor de educación de la sexualidad de los adolescentes con retraso mental, por ello en la investigación se dedica especial atención a la preparación de los profesionales y la familia.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se realizó en una escuela especial para escolares con retraso mental de la ciudad de Santa Clara, aplicando un muestro no probabilístico se seleccionan 19 adolescentes con retraso

mental leve en edades comprendidas entre 13 y 16 años de edad. Participaron los maestros, asesores de trabajo educativo, la bibliotecaria escolar y la psicopedagoga; así como familiares de los adolescentes, según se aprecia en el *Cuadro 1*. A todos se les informó que su participación era voluntaria y anónima.

Cuadro 1.- Datos generales de la muestra

Participantes	Total	Género masculino	Porcentaje	Género femenino	Porcentaje
Adolescentes	19	12	63,1%	7	36,8%
Docentes	3	1	33,3%	2	66,6%
Asesores de trabajo educativo	2	1	50%	1	50%
Bibliotecaria escolar	1	-	-	1	100%
Psicopedagogo	1	1	100%	-	-
Madres	9			9	47,3%
Padres	5	5	26,3%		
Representantes/ Abuelos/as	2	1	5,2%	1	5,2%
Tíos/as	1	1	5,2%		
Hermanos/as	1			1	5,2%
TOTAL	45	22	48,8%	23	51,1%

Durante la investigación se elaboraron materiales y recursos didácticos de apoyo a las acciones estratégicas implementadas y se aplicaron los siguientes métodos:

Para la exploración de los conocimientos, las actitudes y las inquietudes de los adolescentes con retraso mental acerca de la sexualidad, se utilizan procedimientos diagnósticos que permiten particularizar lo más posible en sus características.

Se aplica una observación participante a los diferentes contextos de actuación de los adolescentes, que permite particularizar en su comportamiento referido a las relaciones interpersonales y de comunicación con el otro sexo, las actitudes de naturalidad hacia su cuerpo, su sexualidad y la apariencia personal.

El cuestionario individual se dirige a constatar los conocimientos que poseen los adolescentes sobre los temas de sexualidad investigados, consta de 13 ítems desglosados a su vez en preguntas más sencillas atendiendo a las características de los escolares entrevistados, en la mayoría de las preguntas se ofrecen opciones donde ellos sólo deben marcar las respuestas que consideren correctas, se aplica en dos momentos ofreciendo los niveles de ayuda requeridos.

El Inventario de preocupaciones e inquietudes sobre sexualidad (reelaborado en esta investigación sobre la base del inventario de problemas juveniles, del Ministerio de Salud Pública de Cuba), permite obtener información acerca de las problemáticas que presentan los sujetos en las diferentes áreas de actividad y relación de su personalidad. El sujeto marca las que considere que le atañen e indican una dificultad o problema que él presenta. A partir de sus respuestas se obtiene una información acerca de cuáles son las áreas con mayores dificultades y las problemáticas más relevantes en cada área.

La contrastación de los resultados obtenidos en el Inventario de problemas, el cuestionario individual y la observación permitió realizar la triangulación metodológica y ubicar a los adolescentes en cinco categorías evaluativas:

Cuadro 2.- Ubicación de los adolescentes en categorías evaluativas (según la triangulación metodológica inicial)

Categoría evaluativa	No. de adolescentes	Porcentaje
Muy adecuado	0	-
Adecuado	1	5,3%
Parcialmente adecuado	4	21,1 %
No adecuado	4	21,1%
Muy inadecuado	10	52,2%

Para ubicarse en la categoría *muy adecuado* los adolescentes debían mostrar buen dominio de conocimientos y un comportamiento adecuado respecto a su sexualidad, buena apariencia personal, ser capaz de establecer buenas relaciones con sus compañeros/as y utilizar adecuadamente los términos relativos a la sexualidad.

En la categoría *adecuado*, los adolescentes que muestran dominio de los conocimientos y un comportamiento adecuado pero con rasgos de timidez, retraimiento, buena apariencia personal, buenas relaciones con sus compañeros/as y uso adecuado de términos.

Los adolescentes de la categoría *parcialmente adecuado* tienen un dominio parcial de conocimientos, algunas concepciones erróneas acerca de las manifestaciones de su sexualidad, comportamientos inadecuados con algunas muestras de hostilidad verbal hacia los compañeros/as, descuidos en su apariencia personal y algunas dificultades en el uso de los términos.

Los adolescentes ubicados en la categoría *no adecuado*, tienen desconocimiento acerca de las temáticas de la sexualidad, concepciones erróneas y prejuicios, comportamientos donde prevalece la hostilidad y agresividad verbal, sobre todo hacia los compañeros del otro sexo, una apariencia personal descuidada y dificultades en el uso de los términos.

En la categoría *muy inadecuado* se ubica a los adolescentes con total desconocimiento de las temáticas de sexualidad, concepciones erróneas, prejuicios y tabúes respecto a la sexualidad, comportamientos inadecuados, con agresividad, hostilidad y manifestaciones de conductas sexuales públicas, apariencia personal muy descuidada y un empleo inadecuado de los términos.

Los resultados que se obtienen son coincidentes con los descritos en la teoría (Masters y Johnson, 1987; Destrada, 1996; Armas, 2001; Torres, 2016). Los adolescentes manifiestan gran necesidad de contar con personas y espacios para conversar sobre amor y sexualidad; sin embargo, desconocen los nombres correctos de los órganos genitales, los hábitos higiénicos que deben mantenerse durante la menstruación, los métodos anticonceptivos y las infecciones de transmisión sexual (ITS), no consideran la masturbación, la eyaculación y las poluciones nocturnas como procesos naturales de esta etapa de la vida.

En su comportamiento se observan manifestaciones hostiles, vulgares e irresponsables en las relaciones entre los adolescentes de ambos sexos, tendencia a la promiscuidad sexual, desconocimiento sobre prácticas sexuales inadecuadas como el abuso sexual, escaso sentido del pudor, la intimidad y la privacidad como elementos necesarios en las relaciones de pareja y dificultades para establecer comunicación asertiva.

Para constatar las concepciones y el grado de dominio que poseen los profesionales de la escuela especial acerca de la educación sexual de los escolares y las vías para llevarla a cabo se aplicó una entrevista. Los resultados permiten afirmar que los profesionales conocen la necesidad de brindar una educación sexual efectiva a sus escolares, pero tienen concepciones erróneas y desconocimientos en cuanto a que consideran las relaciones de pareja de estos adolescentes como complejas y difíciles; creen que los retrasados mentales tienen más deseos sexuales que los demás, consideran la masturbación como dañina y enfermiza y que los adolescentes deben tener relaciones con personas de sus mismas características, reconocen que no existe una estrategia única encaminada a dar tratamiento sistemático a estas problemáticas y que en ocasiones, se enfrentan a conductas de los adolescentes que no saben resolver.

A los familiares de los adolescentes se aplicó una entrevista grupal que permitió determinar su disposición para la educación sexual de sus hijos y si poseían los recursos educativos que necesitan para contribuir a ella. Se evidenció una buena disposición para contribuir a la educación sexual de sus hijos o representados pero tienen escasa preparación para enfrentar por sí solos el reto, descansan esa responsabilidad en la escuela y no se sienten implicados en tal propósito; las veces que tratan algunos tópicos acerca de la sexualidad lo hacen espontáneamente o porque surge alguna experiencia o anécdota al respecto, pero no acostumbran a conversar con sus hijos sobre sexualidad.

El estudio del marco institucional se realizó a través de la observación y el estudio documental. Como resultado se obtuvo que la institución escolar estaba estructurada y organizada de acuerdo a los requerimientos establecidos pero algunas de las actividades que se desarrollan presentan formalismos y no responden a las motivaciones e intereses de los educandos, existen los documentos metodológicos que rigen el trabajo de la escuela aunque en ellos no aparecen explícitas las acciones encaminadas a la educación sexual de los escolares, no siempre las actividades extradocentes que se realizan resultan motivantes y formativas.

Una vez identificadas las principales necesidades y problemáticas, surge el imperativo de desarrollar acciones para transformar esa realidad, los autores proponen la estrategia pedagógica donde se integren el accionar educativo de la escuela y la familia para lograr una adecuada educación de la sexualidad de los adolescentes con retraso mental.

Los autores se afilian a la definición de estrategias que plantea:

Las estrategias son instrumentos de la actividad cognoscitiva que permitan al sujeto que investiga, transformar el objeto de su acción implementando pasos y etapas que permiten alcanzar determinados objetivos. Se realizan para proyectar a corto, mediano y largo plazo, la transformación de un objeto temporal y espacialmente ubicado, desde un estado real hasta un estado deseado, mediante la utilización de determinados recursos y medios que respondan a determinadas líneas directrices (De Armas y Lorence, 2000; Sierra, 2007).

La estrategia pedagógica para la educación sexual de los adolescentes con retraso mental se define como: la planificación, ejecución y control de un conjunto de acciones dirigidas a la educación sexual de los adolescentes, que integradas al proceso docente-educativo correctivo que se desarrolla en la Escuela Especial ofrecen el proceder didáctico y metodológico para cumplir con los objetivos y metas propuestas (Pérez, 2008).

Para la *etapa de diagnóstico* de la estrategia, los autores consideraron los resultados obtenidos en la aplicación de los diferentes instrumentos que ya fueron expuestos en los párrafos anteriores.

La *etapa de planeación* de las acciones estratégicas, presupone crear las condiciones necesarias para garantizar la posterior instrumentación de estas. Las acciones de esta etapa están dirigidas a los docentes y otros profesionales, los familiares y los adolescentes y se definen en:

Programa de superación a docentes y otros profesionales de la Escuela Especial dirigido a perfeccionar su labor, dotándolos de conocimientos, métodos y procedimientos para la educación de la sexualidad de los adolescentes.

Las acciones de orientación a la familia: consisten en un sistema de aprendizajes que, promovidos por la escuela, estimulan la participación activa de los familiares en la educación sexual de sus hijos o representados, con la colaboración de los profesionales de la institución escolar.

Se realizan a través de las escuelas de padres, como recurso más usual, las consultas con la familia, la correspondencia; la confección de murales educativos y los video-debates donde intervienen familiares y adolescentes.

Las acciones educativas para el trabajo con los adolescentes

Se planifican y desarrollan por los profesionales de la institución escolar en un trabajo integrado y sistemático, se estructuran a través de las vías: curricular y extracurricular. Se trabajan cuatro unidades temáticas:

1. El cuerpo humano en la adolescencia.
2. Las relaciones interpersonales y de pareja.
3. Lugar de la sexualidad en la personalidad.
4. La conducta sexual.

Cada una de estas unidades temáticas se estructura en: Título; Objetivo general; Precisiones al objetivo (donde se explica lo que pretende alcanzarse, particularizando en este tipo de adolescente); contenidos y actitudes a fomentar en los adolescentes; sugerencias de actividades a través de la vía curricular (qué tareas pueden cumplimentarse a través de las asignaturas Matemática, Lengua Española, Historia, Biblioteca, Computación para dar salida a los contenidos de la unidad temática) en articulación con las acciones a desarrollar de forma extracurricular que adopten la forma de actividades educativas complementarias, organizadas en: Título, Objetivo, Métodos y técnicas a emplear, Materiales a utilizar, Descripción de la actividad y Evaluación.

La estructura organizativa y las condiciones de la institución escolar brindan las posibilidades para la *instrumentación* de las acciones estratégicas planeadas que dan paso a la tercera etapa de la estrategia.

Inicialmente se realiza un intercambio entre los docentes para analizar los resultados obtenidos en el diagnóstico, el análisis conjunto sobre las particularidades del grupo de adolescentes permitió precisar potencialidades y necesidades desde el punto de vista cognitivo, afectivo y conductual.

De forma paralela a la impartición del programa de superación, que fue recibido por 16 profesionales, se trabajó con los docentes y el resto de los profesionales en talleres metodológicos para discutir los enfoques curriculares y extracurriculares de la educación sexual y su articulación con las clases de las diferentes asignaturas; se realizaron actividades demostrativas para la utilización de técnicas participativas y dinámicas en la educación sexual de los adolescentes.

Las sesiones de trabajo conjuntas entre investigadores, docentes, psicopedagoga y maestros de trabajo educativo permitieron planificar las escuelas de padres y el resto de las actividades dirigidas a la educación familiar.

El trabajo se acompañó de materiales didácticos de apoyo elaborados para la consulta de los profesionales, conformado por contenidos teóricos, metodológicos y sugerencias de actividades a realizar.

Una vez que los profesionales se han preparado, están en condiciones de desarrollar las acciones con los adolescentes y los familiares.

Las actividades con los familiares tuvieron un carácter estimulante, motivante y con el sentido de compartir la responsabilidad en la educación de los hijos. Para lograr estos propósitos se utilizaron los procedimientos de la reiteración, la repetición, la ejercitación y la demostración a través de técnicas participativas y métodos asequibles a los participantes.

Las escuelas de padres fueron realizadas con frecuencia mensual, una hora aproximada de duración, una primera actividad encaminada a sensibilizar a los familiares con las temáticas a trabajar, su necesidad e implicación en la educación de sus hijos. Después se abordaron temas relativos a las características de sus hijos, los cambios en la adolescencia, la comunicación y convivencia familiar, el rol de padres/madres, las preguntas más frecuentes sobre el sexo, entre otros.

Las primeras escuelas de padres se dedicaron a favorecer la comunicación con sus hijos adolescentes y a que los familiares perdieran el temor y la vergüenza al tratar temas de sexualidad.

A continuación las actividades se dirigieron al tratamiento de problemáticas de educación sexual tales como: la convivencia familiar, el rol de madre y padre en la educación de los adolescentes, la distribución de las tareas domésticas y las inquietudes sobre el sexo y la sexualidad en esta etapa de la vida.

En estas acciones educativas se utilizaron técnicas participativas, análisis de textos de canciones, hojas de apoyo con consejos sobre la educación familiar y algunas se hicieron de forma conjunta con los hijos/as, se escenificaba una situación y después se reflexionaba y debatía sobre la misma.

Se realizaron consultas a la familia con aquellas madres y padres que no conviven con el menor en el hogar y no asistían a las escuelas de padres, se ofrecieron orientaciones y se conversó sobre los

temas ya referidos en visitas al hogar o se les citaba a la escuela en un horario favorable para tener con ellos una conversación orientadora y franca, donde siempre se les escuchara.

Otras formas que adoptó la orientación a la familia fue la correspondencia, los video-debates conjunto entre familiares y adolescentes y la participación de estos en la confección de murales educativos que luego fueron expuestos a los padres.

Al mismo tiempo, se implementaban las acciones con los adolescentes articulando las actividades curriculares y extracurriculares.

El enfoque curricular exigió un análisis detallado de los documentos que norman la enseñanza de estos escolares, la determinación de los objetivos y contenidos de la educación sexual y su integración en las unidades temáticas ya referidas.

Se realizaron adecuaciones y ajustes curriculares en los contenidos de las asignaturas para satisfacer las necesidades de los adolescentes, se elaboraron medios de enseñanza que motiven la participación activa de los escolares en las actividades docentes y se precisó cómo lograr la articulación de los contenidos curriculares con las actividades extracurriculares.

Las actividades curriculares se realizaron sistemáticamente en correspondencia con los contenidos de las asignaturas, las extracurriculares se realizaron con frecuencia semanal, con una hora aproximada de duración.

La primera unidad temática *El cuerpo humano en la adolescencia*, está dirigida a que los adolescentes comprendan las diferencias entre el cuerpo de muchachos y muchachas que se acentúan con la aparición y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, que aprendan a valorar el cuerpo como fuente de sensaciones, placer y comunicación desterrando los prejuicios y concepciones erróneas acerca del autoerotismo y la masturbación, asimismo para que se preocupen por su higiene y apariencia personal.

La unidad temática 2: *Las relaciones interpersonales y de pareja* se encamina a desarrollar en los adolescentes las habilidades que le permitan establecer vínculos afectivos positivos con las demás personas, basados en el respeto, la equidad, la ayuda mutua, la comprensión y la amistad estimulando la comunicación, ello sentará las bases para que la relación de pareja sea satisfactoria.

La unidad temática 3: *Lugar de la sexualidad en la personalidad* tiene como propósito que los adolescentes comprendan que las necesidades, las vivencias y los sentimientos relacionados con la vida sexual que aparecen en esta etapa de la vida son propios de la misma y que deben ser asumidas con responsabilidad y naturalidad.

La unidad temática 4: *La conducta sexual* pretende que los adolescentes se preparen para asumir de forma responsable las situaciones de la vida relacionadas con la sexualidad y además se preparen para hacer frente a conductas inadecuadas de otras personas hacia ellas como pueden ser la violencia y el abuso sexual.

Como recurso didáctico de apoyo se elaboró el folleto *La educación sexual: un reto a vencer* que cuenta con el Cuaderno de Apoyo *Comprende mi sexualidad* para el trabajo individual de los

adolescentes. El Cuaderno está estructurado en: Portada, Nota introductoria donde se invita al adolescente a conocer y comprender su sexualidad y las actividades (24) atractivas, amenas y de fácil solución.

En las actividades se crearon las condiciones para que los adolescentes participaran de forma protagónica en el desarrollo de los distintos momentos y se relacionarán entre sí, estimulando la comunicación interpersonal expresada a través de la cortesía, la caballerosidad, la sinceridad, el buen trato, el control emocional, con lo que se logró el fortalecimiento de sus conductas, la eliminación de la agresividad verbal y la hostilidad que prevalecía en las relaciones interpersonales.

Se trabajó de forma sistemática por el uso correcto del vocabulario al tratar los temas de educación sexual y por ir incorporando progresivamente las normas de higiene y cuidado personal expresadas en su apariencia personal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para expresar los resultados que se obtienen con la aplicación de las acciones estratégicas conjuntas dirigidas a la educación de la sexualidad de los adolescentes con retraso mental se hará a través del análisis de la *etapa de evaluación* de la estrategia, que constituye un paso esencial en el proceso investigativo porque permite verificar el desarrollo de las acciones y su grado de efectividad, posibilita modificar algunos elementos para adaptarlo lo más posible a los sujetos implicados por lo que no se enmarca rígidamente en el momento final, sino que exige un análisis sistemático de las transformaciones que se van produciendo.

Las acciones para la preparación de los profesionales se evalúa a través de una prueba pedagógica dirigida a comprobar los conocimientos adquiridos y una escala que permite medir el grado de satisfacción de los participantes en el curso de superación impartido en cuanto a: selección de los contenidos, forma de impartirlos, ajuste a las necesidades de superación, selección de los métodos empleados y nivel de actualización, cada uno de los aspectos se valora en: muy adecuado, adecuado y poco adecuado.

Como se aprecia en el *Cuadro 3*, todos los aspectos fueron evaluados por los participantes, en las categorías de bastante adecuado y adecuado, lo que demuestra su efectividad.

Cuadro 3.- Evaluación del curso de superación

Aspectos evaluados			Muy adecuado	%	Adecuado	%	Poco adecuado	%
Selección	de	los	14	83,5	2	12,5	-	-
contenidos								
Forma de	impartir	los	16	100	-	-	-	-
contenidos								
Ajuste a las	necesidades de		13	81,3	3	18,7	-	-
superación								
Selección de	los métodos		14	83,5	2	12,5	-	-
empleados								
Nivel de	actualización		16	100	-	-	-	-

Se evidenciaron cambios significativos en el dominio de los conocimientos y la modificación de actitudes y concepciones de los profesionales en relación con la sexualidad y su proceso educativo en los adolescentes con retraso mental. Son capaces de explicar los fundamentos teóricos de la expresión singular que adopta el comportamiento sexual de estos adolescentes y diseñar alternativas para orientarlos debidamente; sus concepciones erróneas acerca de la masturbación, las conductas públicas y las relaciones de pareja se modificaron de manera positiva.

Las acciones de orientación a la familia se evalúan a través de un registro sistemático de las sesiones de trabajo que valora los siguientes aspectos: asistencia, participación en las sesiones, implicación en las actividades que se realizan, satisfacción que manifiestan, comunicación con los docentes.

La asistencia en las primeras sesiones no fue sistemática, después se logró comprometer y motivar a los familiares en las acciones desarrolladas y mejoró este indicador, como complemento se trabajó con el resto de las modalidades de la orientación familiar referidas, así se logra que todos los familiares reciban las influencias educativas.

La participación en las sesiones transitó un camino difícil, al principio fue compleja porque necesitaban de mucho estímulo para que participaran y expusieran la diversidad de experiencias que poseían sobre la educación de sus hijos, resultó complejo que fueran transformando los patrones inadecuados que tenían en sus formas de actuación, progresivamente se fue logrando un mayor grado de participación e implicación en las sesiones cuando participaban junto a sus hijos y fueron ganando confianza en sus intervenciones.

En cuanto a la satisfacción que manifiestan por las actividades se evidenció que era adecuada, su implicación gradual en las mismas y las expresiones que emitían durante el desarrollo o al finalizar las mismas así lo confirman. Algunos ejemplos de estas expresiones son: *si siempre nos enseñarán así, ¡qué bueno!, me gustó mucho oír esa canción y analizarla, estas actividades nos ayudan a entendernos mejor con los muchachos*, entre otras.

La comunicación con los docentes al inicio se limitaba a aspectos formales: conocer cómo estaban los hijos en la escuela, cómo se estaban comportando, a medida que trascurrieron las sesiones los familiares adquirieron más confianza para acercarse a los maestros y mostraron mayor grado de cooperación con la escuela.

Es significativo señalar que algunos padres que no conviven con el escolar se incorporaron a las actividades como resultado de las acciones de orientación familiar que desarrollamos tanto en la escuela como en la visita a los hogares y a través de la correspondencia.

Las actividades desarrolladas con los familiares constituyeron una experiencia de aprendizaje colectivo, que se logró en la medida en que el grupo de familiares y profesionales se cohesionó alrededor de un fin común.

Las acciones educativas con los adolescentes son evaluadas a través de: observación a clases para comprobar el cumplimiento al tratamiento curricular de las temáticas de sexualidad; la actividad de cierre de cada unidad temática que permite evaluar el nivel de satisfacción y los conocimientos que adquieren los adolescentes; un registro sistemático para comprobar el efecto que van produciendo las unidades temáticas trabajadas y un cuestionario final aplicado a los adolescentes

para comprobar el grado de dominio alcanzado en los contenidos trabajados. Se aplicaron pruebas estadísticas que permitieron la comparación entre los resultados de la etapa inicial con los obtenidos en la constatación final después de aplicada la estrategia.

En las observaciones a clases se constató una mejor preparación de los docentes para dar tratamiento al eje transversal de educación sexual. Los adolescentes mostraban mayor motivación por las clases de Biblioteca, de Computación y de Lengua Española donde se incluían acciones y actividades relativas a las temáticas de sexualidad, se emplearon de manera más sistemática métodos, medios y técnicas participativas en las actividades docentes de gran importancia para el trabajo correctivo-compensatorio con estos escolares.

Otro recurso utilizado para la evaluación de las acciones con los adolescentes fueron las actividades de cierre de cada unidad temática con el Cuaderno de Apoyo *Comprende mi sexualidad*, que permitió comprobar el grado en que se cumplían los objetivos generales y específicos de cada unidad y el nivel de satisfacción de los participantes.

La unidad temática 1 cierra con la actividad dedicada a la promoción de ideas y mensajes sobre la apariencia personal integrando lo trabajado en todas las demás actividades. En esta unidad son significativos los cambios que se fueron operando en las conductas de los adolescentes respecto a las muestras de vergüenza, nerviosismo que se daban al principio que progresaron a actitudes de mayor naturalidad en el grupo de adolescentes así como la adquisición de un vocabulario adecuado para nombrar los órganos genitales; las formas de relacionarse entre sí y expresar sentimientos se flexibilizaron y enriquecieron lográndose un clima más distendido y espontáneo que al inicio, se mejoró la comunicación y se fortaleció el desarrollo de la autoestima y la imagen corporal.

La unidad temática 2 concluyó con la confección de un mural colectivo el cual se tituló *El amor y la amistad fueron de paseo un día*, en la misma los adolescentes evidenciaron gran cooperación en la colección de los recortes y las frases que se necesitaban para el mural, las relaciones que establecían entre ellos eran más favorables dando muestras de mayor cortesía y afabilidad entre muchachas y muchachos.

En la unidad temática 3 se seleccionó como actividad de cierre un video-debate llamado *Brindis por el amor* donde los adolescentes expresaron por escrito lo más significativo de los personajes y situaciones de las observadas en el video y además hicieron un PNI (positivo, negativo, interesante), los adolescentes logran realizar valoraciones interesantes acerca de las situaciones y personajes observados.

La unidad temática 4 resultó la de mayor complejidad y número de actividades, se cierra con un juego que integra los principales aspectos trabajados y permite evaluar lo aprendido, los adolescentes mostraron seriedad y un alto nivel de participación en el mismo. Resultaron también de gran interés las actividades que se realizaron a través de la vía curricular y las que se hicieron con la ayuda del Cuaderno de Apoyo.

Estos resultados fueron obtenidos a través del registro de indicadores, que se llenaba en cada actividad educativa y permitía comprobar el efecto que iba ejerciendo en el grado de dominio de los contenidos y en el comportamiento de los adolescentes. Permitted también la realización de

cortes parciales en el estado de desarrollo de los indicadores e ir modificando lo planificado en dependencia de los logros o dificultades que se presentaban.

Se aplicó a los adolescentes un cuestionario final con una metodología similar al aplicado en el diagnóstico, con un ligero incremento en su complejidad.

Los resultados del cuestionario final, unido a los ya expresados en la observación sistemática y el registro de indicadores permitieron realizar la triangulación metodológica final y ubicar a los adolescentes en las categorías evaluativas según se muestra en el *Cuadro 4*, expresados en las mismas categorías que se utilizaron en la etapa de diagnóstico (*Cuadro 2*).

Cuadro 4.- Ubicación de los adolescentes en categorías evaluativas (según la triangulación metodológica final)

Categoría evaluativa	No. de adolescentes	Porcentaje
Muy adecuado	4	21.1%
Adecuado	6	31.5%
Parcialmente adecuado	7	36,8%
No adecuado	2	10,5%
Muy inadecuado	0	-

Los adolescentes ubicados en la categoría *muy adecuados* se incorporaron con mucha motivación y entusiasmo a todas las actividades realizadas, se mostraron cooperativos, lograron apropiarse de los conocimientos y mejorar su comportamiento, constituyeron un ejemplo y sirvieron de guía a los demás, elevaron su autoestima, mejoraron su apariencia personal y estuvieron siempre dispuestos a cooperar en las dramatizaciones y otras actividades de esta índole, transitaban desde las categorías parcialmente adecuado y adecuado hasta la máxima categoría.

En la categoría *adecuado* se ubican los adolescentes que ascienden de una categoría inferior como no adecuada y parcialmente adecuada y logran superar aspectos negativos de su comportamiento y apropiarse de los conocimientos trabajados para ascender en la escala.

Los adolescentes de la categoría *parcialmente adecuado* provienen de la categoría inmediata inferior, es decir resultaron evaluados como muy inadecuados en el diagnóstico y ahora alcanzan una categoría más elevada, ellos lograron superar concepciones erróneas, algunos comportamientos inadecuados y apropiarse de los conocimientos pero mantuvieron dificultades en algunos indicadores tanto desde el punto de vista cognoscitivo como actitudinal.

Los dos adolescentes ubicados en la categoría *no adecuado* transitaban de la categoría muy inadecuado a la de no adecuado, se mantuvieron con algunas dificultades en sus relaciones interpersonales sobre todo con las adolescentes, no lograron superar aspectos negativos detectados en el diagnóstico y obtuvieron calificación de regular en el cuestionario final.

Los cambios más significativos se expresan en la categoría *muy inadecuado* pues al finalizar la experiencia no se encuentra ningún adolescente en esta categoría.

Para un mayor grado de confiabilidad de los resultados, estos se sometieron a procedimientos de estadística descriptiva, específicamente la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon para rangos señalados del paquete estadístico spss 19.0.

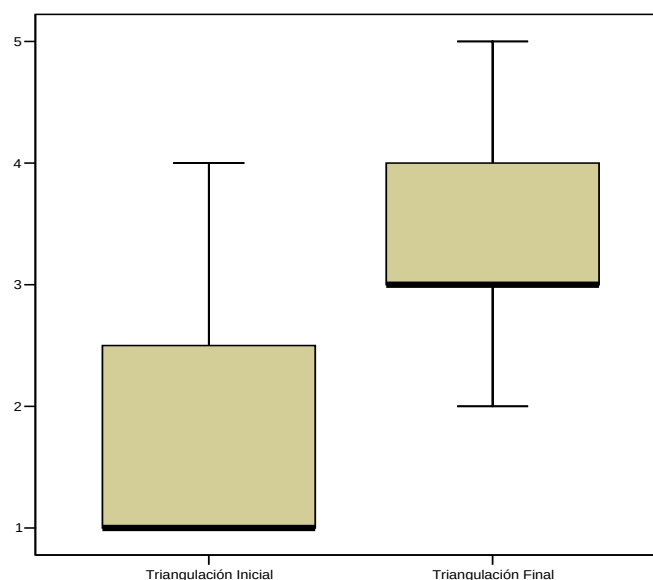


Figura 1.- Resultados comparativos de los adolescentes antes y después de aplicada la estrategia.

El desplazamiento de adolescentes de niveles inferiores al inicio a niveles superiores al final se corrobora al comparar los gráficos de cajas y pivotes (*Figura 1*). Todas las cajas se movieron hacia arriba es decir los cuartiles de orden 25 pasaron de 1 (muy inadecuado) y 2 (no adecuado) a los cuartiles de orden 75 de 3 (parcialmente adecuado) y 4 (adecuado).

Lo que evidencia una coherencia entre los componentes cognoscitivos, afectivos y actitudinales de la sexualidad, expresados en: un alto nivel de motivación y participación en las actividades realizadas, aumento progresivo en el nivel de conocimientos y en las actitudes de naturalidad ante la sexualidad, los adolescentes se sintieron útiles e importantes al participar en actividades conjuntas con profesores y familiares lo que contribuyó a fortalecer su autoestima, lograron asumir la sexualidad y sus diferentes manifestaciones como algo natural, positivo y gratificante, manifestaron una mejoría en el uso del vocabulario y en su apariencia personal.

CONCLUSIONES

La profundización en los presupuestos teóricos-metodológicos que fundamentan la educación de la sexualidad en las personas con discapacidad revela que la sexualidad es una dimensión especialmente sensible para todo ser humano, su expresión debe ser respetada en las personas que portan retraso mental.

La estrategia pedagógica como respuesta educativa a las necesidades detectadas resultó efectiva a partir de la modificación que se logró en la superación profesional de los docentes y otros especialistas, la mejoría en la labor educativa de la familia y los cambios positivos que evidenciaron los adolescentes con retraso mental en sus conocimientos, actitudes y comportamientos relativos

a su sexualidad.

La implicación de la familia en las acciones de la estrategia fue decisiva pues ella constituye un pilar fundamental para lograr los objetivos de la educación sexual, además es una forma de lograr mayor acercamiento de los familiares a la escuela de sus hijos.

La contribución de la estrategia a la educación de la sexualidad de los adolescentes con retraso mental leve, comprobada tanto en el aspecto cognoscitivo y actitudinal como en el comportamiento de los mismos reveló la importancia de la aplicación de las acciones estratégicas desarrolladas conjuntamente entre profesionales y familiares, consolidó el sistema de trabajo metodológico de la Escuela Especial y contribuyó a fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia.

LITERATURA CITADA

- Amor Pan, J. (2001). "Biotécnica y antropología". Pliego 2.356 En *Vida Nueva* (Madrid). pp. 22-35.
- Armas, A. (2001). *La formación de la identidad de género en niños retrasados mentales moderados de edad temprana y preescolar* Tesis de Maestría en Educación Especial. La Habana, Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE).
- Blacher, J. (1984). *Severely handicapped children and their families*. Oxford, Ed. Academic Press.
- Castro, P. L. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, P. L. (2003). *Familia, sexualidad y educación*. La Habana, Publicación de UNFPA.
- Conill, J. (2005). *La educación de la sexualidad del escolar con diagnóstico de retraso mental* en "La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental" Compilación. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- De Armas, N. y Lorences, J. J. (2000). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. Santa Clara, Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas Universidad Pedagógica "Félix Varela".
- Delors, J. (1996). *Informe final de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. México, Ediciones UNESCO.
- Destrada, M. B. (1996). *La sexualidad de las personas con discapacidad* en VII Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación sexual. Memorias. La Habana, Editorial Científico-Técnica.
- González, A. y Castellanos, B. (2003). *Sexualidad y género. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. La Habana, Editorial Científico-Técnica.

- Gordon, S. (1981). *Los derechos sexuales de los discapacitados*. La Habana. Impresión ligera. La Habana. Editorial de la Federación de Mujeres Cubanas.
- Insa, E. (2015). *El desarrollo de la sexualidad en la deficiencia mental*. Universidad de Zaragoza.
- Katt Guss, G. (1998). *La sexualidad en personas con retraso mental*. Antología de la sexualidad humana. Tomo III. México. CONAPO.
- López, F. (2003). *Para comprender la sexualidad*. España, Editorial Verbo Divino.
- López, S. (2010). *Educación sexual y discapacidad*. III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca.
- Masters, W. y Jonhson, V. (1987). *La sexualidad humana*. La Habana, Edición Revolucionaria.
- Monat, R. K., (1982) *Sexuality and the mentally retarded*. San Diego. College Hill Press. Molina, S. y A. Anaiz (1993) *Procesos y estrategias cognitivas en niños con deficiencia mental*. Madrid, Editorial Pirámides.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Colección Educación para la diversidad. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2013). Estado Mundial de la Infancia. Niñas y niños con discapacidad.
- Orlandini, A. y Orlandini, A. (2015). *Diccionario del amor*. Santiago de Cuba, Editorial Oriente.
- Pérez, D. E. (2008). *Estrategia pedagógica para la educación de la sexualidad de los adolescentes con retraso mental desde la institución escolar*. Tesis doctoral. Santa Clara. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".
- Posse, F. y Verdeguer. (1991). *La sexualidad de las personas discapacitadas*. Buenos Aires, Editorial Fundación "Creando espacios".
- Ruiz, X. (1995). *La sexualidad humana*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Torres, I. A. (2016). "Programas de educación sexual para personas con discapacidad mental" en *Revista Educación XXI*. UNED. España. Disponible en: <http://www.uned.es> [Accesado el 14 de mayo de 2016]
- Valls, M. (1991). "Cómo facilitar el proceso de transición a la vida adulta de las personas con discapacidad psíquica" en *Revista de Educación Especial*. Número 3. España: Ediciones Aljibe. pp. 29-35.

Síntesis curricular

Diana Estela Pérez Chávez

Licenciada en Educación en la especialidad de Biología, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Profesora Titular de Educación Especial, con desempeño en la docencia de pre y postgrado. Doctor en Ciencias Pedagógicas en el área de Educación de la sexualidad de personas con discapacidad. He participado en investigaciones sobre educación sexual, educación en población, promoción de salud, auspiciados por la OMS y el UNFPA y la atención educativa a los escolares en las modalidades ambulatoria y hospitalaria. He publicado en revistas, memorias de eventos regionales e internacionales y libros de texto. Correo electrónico: dianaep@uclv.cu

Onelio Cabrera Lorenzo

Licenciado en Educación en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Profesor Titular de Ética del Departamento de Filosofía, con docencia en pregrado y postgrado. Presidente de la Cátedra Unesco y Director del Museo Didáctico de Arqueología e Historia de la sede Félix Varela.

María Eloísa Díaz Avilés

Máster en Ciencias en Pedagogía Especial e Integración Escolar. Universidad de Girona. España. Profesora Auxiliar de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Sus líneas de investigación son: la atención integral a niños adolescentes, jóvenes y adultos, con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, modalidades de atención ambulatoria y hospitalaria, la orientación a docentes, la familia y la comunidad. En la actualidad se desempeña como profesora de la UCLV, en las carreras de Educación Especial y Logopedia. Correo electrónico: mdaviles@uclv.cu



BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

GOOD PRACTICES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Elsy Fuentes-Garí¹; Milagros Mederos-Piñeiro² y Liset Veitía-Mederos³

¹Profesora del departamento Educación Primaria, Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Carretera de Camajuaní Km. 5½. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ²Profesora del departamento Educación Primaria. Metodóloga del Vicerrectorado Docente. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ³Jefa del Departamento-Carrera Educación Primaria, Facultad Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

La Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA) es un proyecto para el mejoramiento de las prácticas educativas que implementa un modelo de autogestión para el logro de la calidad. El trabajo que se presenta socializa las buenas prácticas realizadas en la formación del profesional de la Educación infantil en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, con la inserción de los objetivos y prioridades de la RedPEA. Constituye un resultado parcial de una investigación pedagógica en aras de lograr una concepción teórico-metodológica general para insertar los objetivos y prioridades de la red en el proceso de formación inicial del profesional. Se aplica la investigación acción-participativa, con apoyo de los métodos teóricos y empíricos, entre ellos: el análisis de documentos, la entrevista grupal, la observación, el grupo focal y las fotografías, que permiten el desarrollo de los análisis valorativos y el enriquecimiento de la teoría existente. Como resultados significativos hasta el momento, se evidencia que los estudiantes amplían sus conocimientos acerca de procesos trascendentes a nivel mundial, asumen una posición positiva para contribuir con su actuación al desarrollo sostenible, a fomentar la paz, a luchar por los derechos humanos, a respetar a los demás y a propiciar el aprendizaje intercultural. Muestran cambios en sus modos de actuación, en el contexto universitario y en su práctica laboral, transmiten sus saberes, promueven la cultura, la protección del Medio Ambiente, el ahorro energético, el cumplimiento de la legalidad, la sexualidad, la educación nutricional, el cuidado de la salud física y mental, el comportamiento responsable. Expresan mayor desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales para planificar, ejecutar y controlar las estrategias educativas.

Palabras clave: proyectos, UNESCO, currículo, proceso de formación.

SUMMARY

The Project Network UNESCO Associated Schools (ASPnet) is a project for the improvement of educational practices that implements a self-management model to achieve quality. The work presented socializes good practices used in the formation of professional children's education at the Central University "Marta Abreu" of Las Villas, with the inclusion of the objectives and priorities of ASPnet. It is a partial result of an educational research in order to achieve a general theoretical and methodological conception to insert the objectives and priorities of the network in the process of initial professional training. la-participatory action research is applied with the support of theoretical and empirical methods, including: document analysis, group interviews, observation, focus group and photographs, allowing the development of evaluative analysis and enrichment of existing theory. As significant results so far, it is evident that students expand their knowledge about transcendent global processes, take a positive position to contribute their action to sustainable development, to promote peace, to fight for human rights, respect to others and to promote intercultural learning. Show changes in their modes of action, in the university context and in their working practice, pass on their knowledge, promoting culture, environmental protection, energy savings, compliance with the law, sexuality, nutrition education, care of the physical and mental health, responsible behavior. Expressed further development of educational paraprofessionals to plan, implement and monitor strategies educational skills.

Keywords: projects, UNESCO, curriculum, training process.

INTRODUCCIÓN

La educación para todos durante toda la vida constituye el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad presente en la educación en la época actual. Una de las vías que utiliza para su perfeccionamiento, es la Red del plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA), integrada por centros educativos de diferentes países.

La RedPEA trabaja por promover la paz y la comprensión internacional desde los procesos de aprendizaje en las instituciones escolares, prioriza la educación para todos, difunde las experiencias con miras al desarrollo sostenible, la paz, los derechos humanos y el aprendizaje intercultural.

La concepción del modelo educativo cubano facilita tales expectativas, concibe la formación integral de profesionales con una sólida preparación para insertarse en la sociedad, transformarla y establecer relaciones de convivencia que les permitan vivir junto a los demás sobre la base del respeto, la tolerancia, la satisfacción de necesidades y el desarrollo personal.

La formación integral de los profesionales con estas exigencias requiere del adecuado cumplimiento del encargo social de la universidad en la que se forman. En relación con lo anterior Horruitiner (2007) ha señalado que la universidad cubana tiene la misión de preservar, desarrollar y promover la cultura en su entorno, llevarla a toda la sociedad y es promotora de la cultura en el más amplio sentido de la palabra. Asimismo este propio autor considera que en la universidad moderna resulta indispensable estructurar en su interior, tres procesos sustantivos: formación, investigación y extensión universitaria, en plena integración con la sociedad para contribuir al desarrollo sostenible (Horruitiner, 2007).

La formación de un profesional con esta concepción, requiere de la proyección de un plan de estudio que precise el modelo y el perfil, teniendo en cuenta las cualidades generales, los conocimientos, las habilidades y actitudes que deben asumir los egresados para resolver los problemas profesionales en sus contextos de actuación.

La Facultad de Educación Infantil de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, asociada de la RedPEA de la UNESCO, dota de conocimientos, habilidades, valores y modos de comportamiento a los profesionales que en ella se forman, con la integración de las actividades que promueve la red según sus objetivos y prioridades, a los procesos sustantivos que se desarrollan en la universidad.

El tratamiento de los objetivos y prioridades de la RedPEA en el currículo de formación de pregrado, posibilita la formación de profesionales promotores de la cultura, con sólidos conocimientos acerca de la protección del medio ambiente, el ahorro energético, la legalidad, la sexualidad, la educación nutricional, el cuidado de la salud física y mental, el comportamiento responsable y las habilidades para planificar, ejecutar y controlar las estrategias educativas con esos fines.

Existen estudios, experiencias y buenas prácticas a nivel mundial de los centros educativos que participan de las actividades que genera la RedPEA de la UNESCO, recogidas en las colecciones publicadas como, “Hacia una cultura de paz”, que promueve la cultura de paz y no violencia, la

capacidad de diálogo, el entendimiento, la colaboración entre las naciones para dar respuesta a las amenazas y problemas sociales.

En Cuba las investigaciones de Rodríguez, (2009), Llivina, (2011), Hernández, (2012), Bulgado, (2015), entre otros se dirigen a la solución de problemas específicos que se dan en las instituciones educativas, con propuestas acerca de cómo trabajar con los proyectos, campañas y efemérides en el contexto de la educación general.

Estas investigaciones se direccionan hacia la preparación del docente, la labor educativa y el desarrollo del currículo de los subsistemas educativos, sin embargo, ha sido menos estudiado cómo las actividades de la RedPEA deben insertarse en el proceso de formación de profesionales en las facultades que están asociadas a esta red.

Al hacer un análisis de las experiencias de la facultad referida, insertada en la red, se constata que no existe una concepción teórico-metodológica definida para trabajar con las actividades que esta genera, por lo que es necesario intervenir, accionar en la práctica educativa para revertir esa situación.

Derivado de esta necesidad se identifica como problema científico: La inserción de los objetivos y prioridades de la RedPEA de la UNESCO en el proceso de formación inicial del profesional de la Educación Infantil de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, sustentada desde una concepción teórico-metodológica.

A partir del trabajo investigativo que se desarrolla en esta dirección se han vivido experiencias que muestran la efectividad de la red en el proceso de formación del profesional. El texto que se presenta forma parte de la investigación que se realiza con las experiencias vividas por los participantes y tiene el objetivo de socializar las experiencias sobre las buenas prácticas en la formación del profesional de la Educación Infantil de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, con la inserción de los objetivos y prioridades de la RedPEA de la UNESCO.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se inició en el curso escolar 2013-2014, aborda como objeto de estudio el proceso de formación inicial del profesional de la Educación Infantil desde una visión dialéctica, tiene en cuenta la unidad de la teoría con la práctica para la descripción e interpretación del proceso que se produce de manera cíclica hasta la solución del problema, del que emerge la producción de conocimientos en la transformación de la realidad educativa.

Se asume para la lógica del proceso las reflexiones de Hernández, (2010) sobre los requerimientos del enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción participativa; caracterizado por ser abierto, flexible, dinámico y participativo, que retroalimenta el proceso de forma permanente.

La utilización de métodos teóricos y empíricos permite obtener información y dar veracidad a los puntos de vistas, aportes y reflexiones teórico-prácticas sobre el tema que se investiga. Los métodos son: análisis de documentos del plan de estudio de las carreras y de la RedPEA de la UNESCO, que fundamentan el proceso de formación del profesional de la Educación infantil y el trabajo de la red; la entrevista grupal, que posibilita comprobar el dominio que tienen los

estudiantes en formación sobre los temas y actividades que genera la RedPEA; la observación de actividades docentes, investigativas y extensionistas y el grupo focal, para valorar la influencia que ejerce en los estudiantes en formación, las actividades que promueve la red. Se emplean también las fotografías que proporcionan la evidencia gráfica del desarrollo de las actividades, buenas prácticas.

En la investigación se trabaja con 60 estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación Primaria y Educación Logopedia, a partir de un criterio muestral no probabilístico intencional. Los estudiantes son de primer año y cursan una asignatura del currículo optativo-electivo relacionado con el trabajo de la RedPEA de la UNESCO.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Bases conceptuales que sustentan la formación del profesional en la Facultad de Educación Infantil asociada la RedPEA de la UNESCO

Braslavsky (2006), refiriéndose a la formación de los profesionales de la educación expresa:

La formación de maestros y profesoras que logran enseñar bien en condiciones de adversidad. Las claves son dos: su profesionalismo y su fortaleza ética. Dicho en otros términos, además de valorarse a sí mismos y de sentirse valorados por la sociedad o de ubicarse más allá de la necesidad de valoración social, tienen los valores de paz y justicia incorporados a su propia constelación moral y poseen recursos para obtener resultados en sus alumnos. Braslavsky (2006).

La UNESCO ha prestado atención a la formación de los docentes y señala:

Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual. UNESCO (2008).

Bajo la dirección de la organización mencionada se creó la Red de escuelas asociadas como un proyecto de mejoramiento continuo y sostenido de sus prácticas educativas, con el objetivo de crear una red de apoyo mutuo y favorecer el desarrollo e implementación de un modelo de autogestión en escuelas comprometidas en mejorar su práctica educativa, a fin de ofrecer una educación de alta calidad para todos.

Esta red prioriza la educación para todos, insiste en los cuatro pilares de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, difunde la educación de calidad poniendo énfasis en las preocupaciones mundiales: educación para el desarrollo sostenible, la paz, los derechos humanos y el aprendizaje intercultural desde la inserción de sus objetivos y prioridades en la formación académica de los estudiantes.

En Cuba la formación de profesionales de la educación ha tenido prioridad, en las universidades se desarrolla su formación inicial y postgraduada. En la formación inicial los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico para el ejercicio de las

funciones profesionales pedagógicas que se expresan mediante el modo de actuación profesional que van desarrollando a lo largo de la carrera.

La formación inicial del profesional se estructura desde tres componentes: académico, laboral-investigativo y extensionista, los que operan en estrecha relación funcional y con su integración, se concreta la relación universidad-sociedad y responden al proceso de perfeccionamiento continuo de la educación, para dar una respuesta más efectiva a las exigencias y demandas que imponen la época y la sociedad, con una mayor calidad en la formación.

Lo anterior presupone un proceso de formación inicial que desarrolle en los estudiantes un alto sentido de responsabilidad individual y social, amor por su profesión, una jerarquía de valores en correspondencia con la sociedad, y que encuentren en su vida estudiantil los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa. Cada carrera se proyecta según las exigencias del Modelo del Profesional que se desea formar. En el trabajo metodológico se concretan acciones para la organización sistémica de las disciplinas y años académicos, para el logro de las aspiraciones que allí se plantean.

Constituye una oportunidad para la calidad del proceso de formación de los profesionales de la Educación Infantil, el hecho de que la facultad está asociada a la RedPEA de la UNESCO. Esta organización promueve la paz, la tolerancia y la comprensión internacional desde los procesos de aprendizaje en las instituciones escolares; así como, la participación en proyectos emblemáticos, efemérides y campañas internacionales. Pone a prueba el material educativo innovador para dar respuesta a las preocupaciones mundiales; es una potencialidad para el logro de la formación integral de los profesionales de la Educación Infantil.

En las carreras que integran la facultad, desde la formación académica, se influye en el desarrollo de habilidades y hábitos para organizar y ejecutar la actividad profesional; es decir, se preparan para fundamentar, diseñar, modelar, dirigir e instrumentar alternativas de solución a problemas de la realidad educativa, directamente vinculados a su objeto de trabajo desde lo instructivo, lo educativo y desarrollador.

Además, desarrollan habilidades, capacidades y hábitos para organizar y ejecutar la actividad profesional, es decir, prepararse para fundamentar, diseñar, modelar, dirigir e instrumentar alternativas de solución a problemas de la realidad educativa, directamente vinculados a su objeto de trabajo y que se concretan desde las asignaturas del plan de estudio, en correspondencia con el modelo y el perfil del profesional.

Se logra consolidar los aprendizajes con las actividades de la red con los proyectos, campañas y las efemérides internacionales de la UNESCO, que posibilitan ponerlo en contacto con el objeto de su profesión, desde los primeros años de la carrera y así lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación de la profesión.

Las actividades que se realizan desde la RedPEA influyen positivamente en la dimensión educativa: viabilizan el logro de transformaciones en los estudiantes en el desarrollo de habilidades comunicativas y prácticas. En el trabajo con los proyectos se contribuye a la formación de normas de conducta, toma de decisiones y trabajo colaborativo en el grupo.

La carrera dirige su accionar con carácter desarrollador; utiliza el trabajo con los proyectos UNESCO que permiten el desarrollo de habilidades profesionales para asegurar su desempeño laboral exitoso, a partir del vínculo entre el estudio-trabajo y la preparación para ser un hombre útil, socialmente comprometido.

Con las actividades de la red se fomenta la actividad investigativa con carácter científico, esto constituye un elemento vital en el futuro licenciado con un perfil amplio para resolver con independencia y creatividad los problemas que se presentan en su contexto laboral, utilizando el método científico. Por la vinculación que tienen las actividades que promueve la red con la sociedad y la práctica laboral, se garantiza el cumplimiento del principio de la vinculación del estudio con el trabajo y la actividad práctica como fuente de estimulación motivacional, expresión del dominio instrumental, metacognitiva y el carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico.

La formación extensionista inserta al estudiante en los diferentes contextos de actuación del profesional al integrarse en actividades que promueve la cultura interactuando en la comunidad, lo que favorece la implementación práctica y participación en tareas de alto impacto social.

Los estudiantes preparados desde esta concepción, una vez graduados, están en condiciones de cumplir con sus funciones profesionales: la docente-metodológica, la orientación educativa y la investigación-superación, con dominio de la dirección del proceso pedagógico, capaces de orientar el desarrollo de la personalidad de sus educandos, descubrir las potencialidades y limitaciones, tomar decisiones, hacer planes o proyectos de vida, contribuir a la preservación y cuidado de su salud física, el bienestar emocional y la orientación de las técnicas de estudio en las instituciones educativas. Además de hacer análisis crítico de su trabajo y de la realidad educativa, problematizar y reconstruir la teoría y la práctica educacional con la aplicación del método científico.

Estos elementos teóricos acerca de la formación inicial y las ventajas de ser una facultad asociada de la RedPEA de la UNESCO, justifican el proceso investigativo para perfeccionar la inserción de sus objetivos y prioridades en la formación, y además, fueron tomados en cuenta para concebir un proceso de influencias desde las actividades de la red integradas al proceso de formación inicial del profesional.

Se parte de hacer un diagnóstico sobre los conocimientos que poseen los estudiantes de las diferentes carreras de la facultad, sobre el funcionamiento de la RedPEA de la UNESCO. Los resultados obtenidos evidenciaron limitaciones en cuanto al dominio de conocimientos relacionados con los objetivos, prioridades, proyectos emblemáticos, efemérides internacionales y campañas que lo sustentan, así como, de la importancia para su formación como profesionales.

Atendiendo al resultado obtenido se hizo un análisis del currículo para la formación del profesional, y se toma la decisión de incluir la asignatura Retos y perspectivas de la Red de escuelas asociadas de la UNESCO. Esta asignatura integra actividades académicas, investigativas y extensionistas. El programa se concibió a partir del desarrollo de los siguientes objetivos:

- Analizar los fundamentos de la teoría y la práctica que sustenta en el mundo y en Cuba la RedPEA de la UNESCO.
- Caracterizar los proyectos emblemáticos, campañas y efemérides internacionales de la RedPEA de la UNESCO.

- Aplicar en la actividad académica, laboral investigativa y extensionista los proyectos emblemáticos, campañas y efemérides internacionales de la RedPEA de la UNESCO.
- Valorar la importancia que tiene la RedPEA de la UNESCO en la formación del profesional de la Educación infantil.

Los contenidos se distribuyeron en dos temas, el primero relacionado con el estudio de las concepciones generales acerca del desarrollo del movimiento de la RedPEA de la UNESCO y el segundo incluyó el abordaje de los retos y perspectivas de los proyectos emblemáticos, campañas y efemérides internacionales sustentados por la RedPEA.

El programa se impartió a los estudiantes del primer año de las carreras Licenciatura en Educación Logopedia y Licenciatura en Educación Primaria, durante el primer semestre de los cursos escolares 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016. Se utilizaron como formas organizativas, la conferencia y el taller.

Los contenidos relacionados con el primer tema contribuyeron a la sistematización y profundización de los fundamentos que sustentan los retos y perspectivas del movimiento de la RedPEA de la UNESCO en Cuba, se consultó el acta de constitución de la UNESCO así como, las publicaciones académicas sobre temas de la red. Derivado de las actividades desarrolladas en los talleres se elaboraron fichas de contenido, esquemas, resúmenes, ponencias y se confeccionó un mural informativo.

En el segundo tema se presentó la concepción del trabajo con cada uno de los proyectos emblemáticos, campañas y efemérides internacionales de la RedPEA de la UNESCO. Como evidencias de las buenas prácticas realizadas se obtuvieron las presentaciones electrónicas, plegables, poster, videos, boletines escolares y maquetas y se orientaron tareas vinculadas a la práctica laboral.

Estas experiencias fueron exhibidas en exposiciones, presentadas en eventos y revisadas por los miembros de la Junta de Acreditación Nacional (JAN), que evaluaron y certificaron las carreras.

Los contenidos trabajados posibilitaron la introducción de resultados científicos de los cuales se analizaron los fundamentos teóricos relacionados con las concepciones que sustentan y sirven de base al conocimiento de la RedPEA de la UNESCO en el mundo y las experiencias de las escuelas asociadas en la provincia de Villa Clara.

La asignatura concluyó con la defensa de un trabajo extra clase relacionado con la presentación de las buenas prácticas relacionadas con los proyectos emblemáticos, campañas y efemérides internacionales. Los estudiantes demostraron el desarrollo de las habilidades comunicativas adquiridas en la asignatura.

Desde las clases se promovió la investigación como proceso sustantivo de la universidad. Un número significativo de estudiantes investigaron problemáticas definidas por la UNESCO que reconocieron en sus contextos de actuación, las cuales favorecieron el desarrollo de habilidades investigativas en el trabajo científico estudiantil y la socialización de experiencias en la práctica laboral, fórum y eventos convocados.

Las actividades extensionistas desarrolladas permitieron la integración de los estudiantes a los diferentes proyectos emblemáticos, todo lo cual favoreció el desarrollo de buenas prácticas en la facultad.

A continuación se relacionan los proyectos y actividades más significativas que se desarrollaron.

- **Proyecto:** Educación sobre el patrimonio mundial. Efemérides y campañas que lo sustentan. Posibilitó que los profesionales en formación conocieran, atesoraran y actuaran a favor del patrimonio mundial, nacional y local, el rescate del patrimonio tangible e intangible de los pueblos de la localidad de residencia.

Actividades desarrolladas

- Visitas a tarjas y monumentos.
 - Encuentros con combatientes de la comunidad.
 - Celebración de la conmemoración del 16 de noviembre, Día de la protección del patrimonio mundial.
 - Creación de medios de enseñanzas que facilitan el trabajo con este proyecto en las escuelas.
- **Proyecto:** Rompiendo el silencio" sobre la trata transatlántica de esclavos. Logró sensibilizar a los profesionales en formación acerca de las causas y consecuencias del maltrato a los esclavos.

Actividades desarrolladas

- Realización de investigaciones sobre: La trata de esclavos y la esclavitud de las plantaciones, la lucha contra el racismo y las formas modernas de esclavitud.
- Representación de bailes folklóricos, como se muestra en la *Figura 1*.



Figura 1.- Baile folklórico. Estudiantes que participaron en el Festival de artistas aficionados al arte.

- **Proyecto:** Preparados por la paz, para la paz y el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños en las instituciones educativas.

Contribuyó a enseñar el amor y el respeto por los niños, estimuló la creación, la investigación, viabilizó el ejercicio de la autonomía estudiantil, la búsqueda, el conocimiento, compartir saberes preservando la integridad de los derechos humanos.

Actividades desarrolladas

- Promoción y análisis de canciones, obras literarias, proyección y debate de videos afines al tema.
- **Proyecto:** La formación de los profesionales de la Educación Infantil por la protección al Medio Ambiente. Promovió conocimientos y acciones dirigidas a la formación de un profesional de la educación que garantizara la conservación y protección del Medio Ambiente, dotado de sentimientos de respeto hacia la naturaleza y el entorno en general.

Actividades desarrolladas

- Desarrollo de acciones a favor de concretar la preservación y multiplicación de los valores ecológicos y paisajísticos en colaboración con los encargados de la gestión medioambiental.
- Celebración del Día Mundial del Medio Ambiente.
- La siembra de árboles para contribuir al cuidado del Medio Ambiente, como se muestra en la *Figura 2*.



Figura 2.- Participación de estudiantes en la siembra de árboles.

- **Proyecto:** Alimentar de conocimientos la mente para garantizar un profesional que contribuya al desarrollo armónico de las futuras generaciones. Contribuyó a la preservación de la salud de los futuros profesionales y a la formación de una cultura nutricional adecuada, dirigida al desarrollo armónico de las futuras generaciones.

Actividades desarrolladas

- Divulgación del estudio de los componentes de los alimentos.
- Visitas a los organopónicos y huertos escolares.

- Trabajo en la siembra de hortalizas, como se muestra en la *Figura 3*.



Figura 3.- Trabajo de los estudiantes con escolares de 1.grado en el huerto escolar durante la práctica laboral.

- **Proyecto:** Trabajo educativo, campañas por el VIH y el SIDA. Contribuyó a orientación de los futuros profesionales acerca de cómo prevenir las enfermedades de transmisión sexual y cómo desde sus contextos de actuación pueden promover acciones educativas en relación con estos temas de salud.

Actividades desarrolladas

- Charla Educativa con la Asesora de Salud de la universidad.
- Elaboración y exposición de plegables juegos didácticos y mensajes educativos, dirigidos a la prevención del VIH SIDA, como se muestra en la *Figura 4*.



Figura 4.- Exposición de plegables, juegos didácticos y mensajes educativos elaborados por los estudiantes, dirigidos a la prevención del VIH SIDA.

Entre los temas que se trataron en los proyectos están:

- Paz y derechos humanos.
- Equidad de géneros.
- Promoción de salud.
- Entendimiento intercultural.
- Diversidad cultural y lingüística.

Cada proyecto tuvo implícito la acción de los estudiantes, guiados por un objetivo de trabajo y como entes activos de su propio aprendizaje, hasta la consecución óptima de sus resultados que implicaron el análisis y la reflexión.

Las actividades desarrolladas por los proyectos posibilitaron la divulgación de experiencias obtenidas en cada una de los temas abordados en eventos para estimular la creación, la investigación, el ejercicio de la autonomía de los profesionales, la búsqueda de conocimientos y promocionar las mejores prácticas en las instituciones educativas donde realizan la práctica profesional.

La evaluación de los resultados fue sistemática y se realizó un corte final que permitió hacer valoraciones de lo logrado así como, proyectar las nuevas acciones. Durante todo el desarrollo de la asignatura se observaban a los estudiantes, se promovía el intercambio, mediante grupos focales con los demás profesores, se valoraba la influencia educativa en los estudiantes, la ampliación de sus conocimientos, los cambios en sus modos de actuación y el desarrollo de sus habilidades pedagógicas, lo que constituía una evaluación sistemática de las acciones que se realizaban en los diferentes contextos de actuación de los estudiantes.

Se procedió a la observación de las actividades docentes, investigativas y extensionistas, para constatar la participación de los estudiantes en la implementación de los proyectos emblemáticos, las efemérides internacionales y campañas.

Al concluir la impartición del programa de la asignatura Retos y perspectivas de la Red de escuelas asociadas de la UNESCO y la implementación de cada uno de los proyectos se procedió a aplicar nuevamente un grupo de métodos investigativos que permitieron buscar la información necesaria para valorar la efectividad de las acciones realizadas: se aplicó la observación participante en las actividades laborales que realizan los estudiantes, entrevista grupal, grupos focales, guías de autovaloración. Estos métodos propiciaron la información necesaria para tener una visión general de los resultados alcanzados en este momento de la investigación sobre la influencia que ejerce en los estudiantes las actividades que promueve la RedPEA de la UNESCO.

Como resultados significativos hasta el momento, se evidencia que los estudiantes amplían sus conocimientos acerca de procesos trascendentes que ocurren en el mundo, asumen una posición positiva y compromiso para contribuir con su actuación una educación para el desarrollo sostenible, a fomentar la paz, a luchar por los derechos humanos, a respetar a los demás y propiciar el aprendizaje intercultural.

Muestran cambios en sus modos de actuación, tanto en el contexto universitario como en su práctica laboral, que se evidencia en que transmiten sus saberes, promueven la cultura, la protección del Medio Ambiente, el ahorro energético, el cumplimiento de la legalidad, la sexualidad, la educación nutricional, el cuidado de la salud física y mental, el comportamiento responsable.

Muestran un mayor desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales para planificar, ejecutar y controlar las estrategias educativas donde aplican lo aprendido.

Evidencian significativamente la motivación hacia el movimiento que genera el trabajo con los objetivos y prioridades de la RedPEA de la UNESCO.

Se apreció dominio de conocimientos sobre los fundamentos que sustentan los retos y perspectivas del movimiento de la red de escuelas asociadas de la UNESCO, lo que garantiza la creciente formación de la cultura general integral del profesional de la Educación infantil. Se elevó la calidad de los trabajos investigativos sobre temas afines a la UNESCO, la participación en concursos convocados por la RedPEA y por la facultad.

Los proyectos emblemáticos, efemérides internacionales y campañas favorecieron la participación de los estudiantes en actividades extensionistas en la comunidad, lo que posibilitó multiplicar las experiencias obtenidas hacia otras instituciones educativas no asociadas de la UNESCO.

Se lograron transformaciones en los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades intelectuales, comunicativas, prácticas y de trabajo docente. Se contribuyó a la formación de normas de conducta, toma de decisiones y trabajo colaborativo en el grupo.

La educación de calidad constituye una prioridad de los organismos internacionales y de países que como Cuba, proyectan la formación de un profesional desde un proceso que garantice la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico para el ejercicio de las funciones profesionales.

La Red del plan de escuelas asociadas de la UNESCO (RedPEA), integrada por centros educativos de diferentes países constituye una potencialidad para el logro de la educación de calidad porque promueve desde los procesos de aprendizaje la educación para todos, el desarrollo sostenible, la paz, los derechos humanos y el aprendizaje intercultural.

Constituye una potencialidad para la facultad de Educación infantil ser asociada a la RedPEA de la UNESCO porque posibilita utilizar sus influencias educativas, desde el desarrollo de los procesos sustantivos: académico, investigativo y extensionista, en la formación de profesionales con un alto sentido ético, que den respuesta a las exigencias de la sociedad.

Las buenas prácticas obtenidas parten de utilizar la vía curricular para insertar en la formación del profesional de la Educación Infantil, las actividades de la RedPEA, lo que se evidencia en los resultados obtenidos con la impartición de la asignatura Retos y perspectivas de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, donde se vincula lo académico, laboral-investigativo, extensionista y se concreta la relación universidad-sociedad.

La inclusión de las actividades que genera la RedPEA ha contribuido a elevar la proyección científico e investigativa de los estudiantes para la solución a los problemas profesionales de su práctica educativa.

El trabajo con la RedPEA en la formación de profesionales de la educación infantil muestra que han adquirido una mayor cultura general integral de estos profesionales, propicia que se

conviertan en promotores de la cultura nacional, con sólidos conocimientos acerca de la protección, conservación del Medio Ambiente y el desarrollo sostenible, a que promuevan el ahorro energético, el respeto de la legalidad desde las primeras edades, a la sexualidad responsable. Desde sus clases favorecen la educación nutricional, el cuidado de la salud física y mental con actividades amenas, motivantes generadoras de placer, al comportamiento responsable con el cumplimiento de las normas y costumbres de la sociedad.

El desarrollo de las actividades que promueve la red puede considerarse una vía para el desarrollo de habilidades profesionales en general y en particular las referidas a la planificación, ejecución y control de las estrategias educativas.

Los resultados hasta aquí obtenidos permiten hacer valoraciones acerca de la efectividad que tiene la inclusión desde lo curricular, de las actividades que promueve la RedPEA de la UNESCO, así como la integración de los procesos sustantivos de la universidad y dejan un camino para asumir nuevas acciones que permitan la construcción de una concepción teórico-metodológica que sustente la formación de profesionales de la Educación Infantil con la influencia de la red.

CONCLUSIONES

Los estudios teóricos y las buenas prácticas realizadas en la facultad de Educación Infantil de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas contribuyen a elevar la cultura general integral de los profesionales de la educación que en ella se forman, a partir de la inserción de los objetivos y prioridades de la RedPEA de la UNESCO al proceso de formación.

LITERATURA CITADA

Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 200. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm> [Accesado el 11 de enero 2014].

Bulgado, D. (2015). *Metodología para incorporar al proyecto científico- educativo del IPVCE Ernesto Guevara los proyectos de las escuelas asociadas a la UNESCO*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, Universidad Central “Marta Abreu de las Villas”.

Colectivo de autores. Hacia una cultura de paz, disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/cppinfo.htm> [Accesado el 14 de mayo 2015].

Hacia una cultura de paz", disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/cppinfo.htm>. [Accesado el 14 de mayo 2015].

Hernández, L. (2013). “Por una educación de calidad y para todos desde la perspectiva del Movimiento de escuelas asociadas de la UNESCO”. Conferencia dictada durante el evento provincial *Pedagogía 2013*. Villa Clara. Cuba.

Hernández, R., Metodología de la Investigación. Quinta edición. Disponible en: <http://www.FreeLibros.com>. [Accesado el 14 de mayo 2015].

Horruitiner, P. (2007). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana, MES.

LLivina, M. (2011). Estudio Comparativo en la formación de profesores de Secundaria Basica. La Habana, Educación Cubana.

Rodríguez, V. Y. (2009). *La preparación de los docentes para atender el proyecto Patrimonio en el Seminternado Fernando Cuesta Piloto, como escuela asociada a la UNESCO*. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Mención: Educación Primaria.

UNESCO. (2011). *Escuelas Asociadas*. Programa de investigación e innovación para la mejora de la calidad educativa. <https://www.unesco.org> [Accesado el 6 de febrero 2015].

UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*, disponible en: <https://www.unesco.org> [Accesado el 6 de febrero 2015].

AGRADECIMIENTOS

Al colectivo de estudiantes y profesores de la facultad de Educación Infantil de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas que han posibilitado el desarrollo de este trabajo.

Síntesis curricular

Elsy Fuentes Garí

Máster en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia en Psicopedagogía. Profesor Auxiliar, Jefa de la disciplina Formación Pedagógica General de la carrera Educación Primaria de la facultad de Educación infantil de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Las líneas de investigación son: Formación del profesional de la educación y preparación del docente. Ha publicado artículos en revistas de la UNESCO y en el libro sobre el proyecto UNESCO de Educación para el Cambio Climático. Correo electrónico: efgary@uclv.cu

Milagros Mederos Piñeiro

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Especialista en Pedagogía-Psicología. Profesor Titular de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Metodóloga del Vicerrectorado Docente. Las líneas de investigación son: formación por competencias, investigación en el aula. Ha publicado artículos en revistas referenciadas, libros de Psicología y en seminarios de preparación de docentes. Correo electrónico: milagrosmp@uclv.cu

Liset Veitía Mederos

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar y Jefa del Departamento-Carrera Educación Primaria de la facultad de Educación infantil de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Las líneas de investigación son: El desarrollo de la participación protagónica en escolares primarios. Preparación de directivos educacionales. Ha publicado artículos en revistas referenciadas. lvmederos@uclv.cu



EL DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN PARA LA VIDA ESCOLAR DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

THE DIAGNOSIS OF PREPARATION FOR SCHOOLING TO CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Lismay Pérez-Rodríguez¹; Pablo Ángel Martínez-Morales² y Mercedes Carrera-Morales³

¹Profesor del Departamento de Educación Especial-Logopedia, Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV). Carretera de Camajuaní Km. 5.5. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ²Profesor del Departamento de Educación Especial-Logopedia, Facultad Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Cuba. ³Profesora e investigadora del Centro de Estudios de Educación. UCLV. Santa Clara. Cuba.

RESUMEN

El diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños con discapacidad intelectual enfrenta desafíos en la práctica educativa actual. El artículo tiene dos objetivos fundamentales: identificar las principales problemáticas del diagnóstico de la preparación para la vida escolar y evaluar el impacto de las recomendaciones didácticas-metodológicas aplicadas en el proceso educativo de los niños del grado preparatorio en el Círculo Infantil Especial "Alegre Despertar". Se utilizaron los métodos del nivel empírico: el análisis de documentos, la entrevista y la observación. El análisis de los datos obtenidos permitió constatar que los niños del grado preparatorio no alcanzan los niveles deseados en las áreas que evalúan la preparación para la vida escolar; los métodos y las técnicas que se utilizan para la caracterización no aportan la información suficiente para el trabajo diferenciado. Las caracterizaciones reflejan las necesidades, no así las potencialidades de cada niño. Otra necesidad revelada se encuentra en el hecho que la dirección del proceso educativo no está en total correspondencia con las características de los niños y consecuentemente, no contribuye al diagnóstico de la preparación para la vida escolar. Las recomendaciones didácticas-metodológicas favorecieron desde las actividades y procesos de los espacios y momentos del proceso educativo el desempeño en las áreas que garantizan la preparación para la vida escolar.

Palabras clave: recomendaciones didácticas-metodológicas, proceso educativo.

SUMMARY

The diagnosis of preparation for schooling to children with intellectual disability face challenges in the present educative practice. This article has two main aims: to identify the main problematic situations while diagnosing the preparation for schooling to the subjects of the research and to evaluate the impact of the didactic and methodological recommendations suggest du the educative process of the kindergarten in the Special Day Care Center "Alegre Despertar". The methods used during the research were: document analyse, interview and observations. The methods administered revealed that the subjects of the research do not reach the required levels in the areas that evaluate their preparation for schooling and the methods and the techniques used to characterize used reflect more the needs than the potencial each kid has. Another important need lies on the fact that the direction of the educative process is not one hundred percent in correspondence with the subjects under research characteristics and it, consequently, doesn't contribute to the children' preparation for life. The methodological and didactic recommendations had positive impact since they contributed, in the educative process, to favor the children behavior in the areas that guarantee their preparation for schooling.

Key words: didactic and methodological recommendations, educative process.

INTRODUCCIÓN

En la educación inicial durante los últimos años se advierte una transformación significativa, principalmente en lo relativo a la escolarización. Mientras la educación era privilegio de una minoría, en la actualidad se le reconoce como un derecho universal, con la oportunidad de que todos pueden recibir educación de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (ONU, 1989). Este principio se tradujo luego en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y en los objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000).

La combinación de marcos internacionales como los Objetivos de desarrollo del milenio, las metas de la Educación para todos y de Un mundo para la infancia, se enfocan a favor de una sociedad donde todos los niños terminen como mínimo la educación primaria o básica (UNICEF, 2012).

Para lograr este propósito los niños, al ingresar a la escuela, necesitan un grupo de premisas que garanticen su paso exitoso por la vida escolar.

La situación se complejiza si el niño presenta discapacidad intelectual (DI), entendida como *aquella que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, que se expresan en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad tiene su origen antes de los 18 años* (AAMR, 2002; citado en Guerra *et al.*, 2012).

El grado o nivel de dificultades del niño con DI para conocer el mundo que le rodea, depende no solo de la lesión, daño o afectación del sistema nervioso central ni de las condiciones del medio social y ambiental donde éste se desarrolla sino de la interrelación entre ambas.

Los niños con DI en la primera infancia precisan de una estimulación organizada e intencionada para lograr el desarrollo de los procesos psíquicos por ser la etapa ideal, privilegiada y de mayores potencialidades para el desarrollo humano. En estas primeras edades el sistema nervioso no ha alcanzado su relativa madurez y en consecuencia existe una mayor neuroplasticidad, al mismo tiempo los procesos psíquicos se encuentran en formación.

En Cuba la primera infancia comprende desde el nacimiento hasta los seis años (0-6 años). En los niños con DI este período puede alcanzar hasta los 7 u 8 años por las características anatomofisiológicas y psíquicas que presentan. Esta etapa del desarrollo tiene como objetivo fundamental la preparación para la vida escolar.

Por consiguiente, todo lo alcanzado y asimilado por el niño al finalizar la primera infancia, como apropiación de toda la cultura material y espiritual propias de su edad y del contexto histórico - social donde se ha desarrollado, deviene base y punto de partida para alcanzar un posterior nivel de desarrollo en las condiciones de la educación primaria.

De esta manera, la preparación para la vida escolar en el Círculo Infantil Especial es más efectiva si se organiza a partir del diagnóstico de la preparación para la vida escolar, entendido como proceso y momento.

El diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños con DI, entendido como proceso, posibilita la elaboración de la caracterización psicopedagógica para la identificación de las necesidades y potencialidades específicas de cada niño con DI y el entorno, que posibilita la planificación, ejecución y control de las actividades y procesos a desarrollar en los espacios y momentos del proceso educativo, como potenciador para el tránsito a la vida escolar, con una retroalimentación continua de su evolución y con enfoque psicopedagógico.

Para el diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños con DI, entendido como momento, al concluir el grado preparatorio se aplica un sistema de tareas diagnósticas para determinar el nivel de preparación en las siguientes áreas y sus aspectos correspondientes : lenguaje (análisis fónico, pronunciación y lenguaje relacional), motricidad fina(coordinación visomotora, trazado de rasgos, rasgado, recorte, coloreado y trazado), percepción visual(forma, semejanzas y diferencias, organización perceptual, fondo-figura),establecimiento de relaciones(ordnamiento de láminas, relaciones cuantitativas, solución de problemas y solución de matrices), la autovaloración, la relación afectiva docente-niño y las actividades preferidas(López y Siverio,1996).

A partir de la consideración de que las leyes del desarrollo psicológico rigen de igual manera para todo individuo, se deben considerar las áreas antes referidas y los respectivos aspectos que la conforman, establecidos para el niño que egresa de la educación preescolar general para precisar, por la vía de la investigación científica, aquellos aspectos que requieren especial atención en el proceso educativo y deben resultar logros de la estimulación de los niños con DI, que aseguren su preparación para el ingreso a la vida escolar.

Por tanto, el proceso educativo constituye el marco propicio para el diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños con DI pues ocupa el mayor tiempo de interacción del niño con el medio que le rodea, dirigido al logro de las formaciones socio - afectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas. Favorece de manera organizada y dirigida por un adulto preparado influir en su desarrollo y formación en una unidad inseparable de lo instructivo y lo educativo.

Entonces, para lograr desde el proceso educativo el diagnóstico de la preparación para la vida escolar se precisa de recomendaciones didácticas-metodológicas encaminadas a optimizar desde los espacios y momentos del proceso educativo, acciones que redunden en beneficios para el desarrollo del niño.

Las ideas planteadas con anterioridad han motivado a los investigadores a identificar las principales problemáticas del diagnóstico de la preparación para la vida escolar y evaluar el impacto de las recomendaciones didácticas-metodológicas aplicadas durante el proceso educativo para el diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños del grado preparatorio con DI en el Círculo Infantil Especial "Alegre Despertar".

MATERIALES Y MÉTODOS

En el actuar de esta investigación se utiliza el método análisis de documentos, en la revisión de los expedientes psicopedagógicos de los niños del grado preparatorio con DI que asisten a la institución infantil. Se revisaron y analizaron los 10 expedientes para tener un diagnóstico inicial de cada niño y apreciar la calidad de las caracterizaciones psicopedagógicas que allí se recogen.

En la valoración de los resultados se considera el estado de las áreas definidas por López y Siverio (1996), para medir la preparación para el comienzo en la escuela así como la calidad de las caracterizaciones psicopedagógicas, por ser el punto de partida para la planificación del proceso educativo en función del diagnóstico de la preparación para la vida escolar.

Se realizó una entrevista a los 6 docentes que interactúan con los niños con DI del grado preparatorio del Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar” para comprobar la preparación para enfrentar el diagnóstico de la preparación para la vida escolar como conductores del proceso.

Parte fundamental de esta investigación es contar con los resultados que aportan las observaciones a actividades programadas, actividades independientes, procesos de aseo, sueño y alimentación con el propósito de identificar las necesidades y potencialidades de los niños en cada uno de los aspectos que conforman las áreas, así como el aprovechamiento del proceso educativo para el diagnóstico de la preparación para la vida escolar.

Por último, se considera el análisis de los resultados de la aplicación del instrumento propuesto por López y Siverio (1996), para constatar el desarrollo de los niños al concluir el grado preparatorio y el nivel de preparación para enfrentar la vida escolar, así como evaluar el impacto de las recomendaciones didácticas-metodológicas aplicadas durante el curso en el proceso educativo de los niños con DI.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Revisión de los expedientes psicopedagógicos

Al grado preparatorio del Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar” asisten niños con DI en las edades comprendidas entre 6 y 8 años. A inicios del curso 2015-2016 se revisaron los 10 expedientes psicopedagógicos de la totalidad de la matrícula. En el análisis resalta como elemento distintivo la heterogeneidad de los niños (*Cuadro 1*).

Furlan y Alderete (2004) consideran que *al respecto estas diferencias son explicables a partir de la singular manera en que los factores biológico-madurativos y socio-culturales interactúen en la historia de cada niño, por lo que es de esperar que en un grupo de escolares los niveles sean heterogéneos* (Furlan y Alderete, 2004).

Cuadro 1.- Composición de los niños del grado preparatorio del Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar” curso 2015-2016

Cantidad de niños	
2	Síndrome de Down
2	Trastornos del espectro del autismo
1	Síndrome de West
5	Retraso mental
10	Total

Desde el análisis de las caracterizaciones psicopedagógicas reflejadas en los expedientes se pudo inferir el estado inicial de cada uno de los aspectos que conforman las áreas, a evaluar como premisas para la preparación para la vida escolar.

El Cuadro 2 refleja los aspectos donde los niños presentan mayores dificultades. Estas áreas afectadas y sus respectivos aspectos se corresponden con las características psicopedagógicas de los niños con DI del grado preparatorio. En correspondencia Travieso (2008) caracteriza la etapa como sigue:

Aún presentan dificultades en la orientación espacial, se vislumbra en ellos elementales logros en la memoria, el lenguaje, el pensamiento, es decir, en los procesos cognoscitivos. Aún les resulta difícil ejecutar órdenes sujetas a reglas, sobre todo por la dificultad para comprender estas, así como para retenerlas en su memoria. Manifiestan escasa necesidad de independencia, dificultades para desarrollar hábitos de autovalidismo. Generalmente no logran el control de esfínteres, es frecuente la enuresis. Continúa existiendo un predominio de lo afectivo sobre lo regulativo. No se aprecia que en ellos se produzca jerarquía de motivos (Travieso, 2008).

Cuadro 2.- Estado de las áreas del diagnóstico de la preparación para la vida escolar, al inicio del curso, de los niños con DI del grado preparatorio del Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar”

Área	Aspecto	Cantidad de niños con dificultades	%
Lenguaje	Análisis fónico	10	100%
	Pronunciación	8	80%
	Lenguaje relacional	10	100%
Motricidad fina	Coordinación visomotora	10	100%
	Trazado de rasgos	8	80%
	Rasgado	10	100%
	Recorte	10	100%
	Coloreado	1	10%
	Trazado	8	80%
	Forma	1	10%
Percepción visual	Semejanzas y diferencias	1	10%
	Organización perceptual	10	100%
	Fondo-figura	10	100%
	Ordenamiento de láminas	5	50%
Establecimiento de relaciones	Relaciones cuantitativas	10	100%
	Solución de problemas	10	100%
	Solución de matrices	10	100%

En las 10 caracterizaciones psicopedagógicas analizadas, en el 80% no poseen un enfoque integral, positivo, personalizado y desarrollador. El 50% no reflejan las potencialidades del niño. En el 80% no se precisan las condiciones, ayudas y recursos que necesita el niño para aprender. El 60% no recogen aspectos importantes como: desarrollo físico y salud del escolar no se profundiza en los contextos de actuación: institución infantil, familia y comunidad. Las acciones que se proponen en el 100% de los casos no son suficientes en correspondencia con las características del niño.

Estos datos pueden representar el inicio para la planificación de recomendaciones didácticas–metodológicas que garanticen la selección, aplicación y valoración de métodos y técnicas que faciliten la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas con un enfoque integral, positivo, personalizado y desarrollador. Donde se precisen las condiciones, ayudas y recursos que necesita el niño para aprender. Enfocadas a determinar potencialidades y necesidades del niño. A partir de esto, lograr la elaboración de una estrategia educativa en correspondencia con las características del niño y sus contextos de actuación.

Análisis de la entrevista

En entrevista a los 6 docentes que atienden a los niños, 1 es graduada de 9. Grado, 1 ha alcanzado el grado 12., 2 son licenciadas y 2 son Máster. Predominan los graduados de Licenciatura en Educación Especial o Defectología, Licenciatura en Preescolar, Licenciada en Logopedia, Licenciada en Instructor de arte y Licenciada en Educación Física. Los docentes poseen como promedio 25 años de experiencia en educación y en la enseñanza de estos niños 13 años.

El 25% refieren que utilizan como métodos para el diagnóstico de la preparación para la vida escolar la observación y la entrevista, el resto un 75 %, refieren la observación acompañada del análisis de documentos (expedientes psicopedagógicos). El 100% identifica las necesidades, no así las potencialidades de cada niño que atiende. Por las respuestas ante las interrogantes realizadas sobre la dirección del proceso educativo, se aprecia en el 75% de las docentes, una adecuada correspondencia entre las actividades con las características psicopedagógicas de los niños no así con las propias de la etapa del desarrollo ontogenético. El 75 % de las docentes muestran concepciones teóricas para la dirección del proceso educativo limitadas y simplificadas. Se aprecia en el 100% de los docentes un marcado amor por su trabajo, motivación por la actividad que desempeñan, compromiso con la institución y los niños que educan.

Los docentes acumulan experiencia en el trabajo con estos niños. Se aprecia un marcado amor por su trabajo, motivación por la actividad que desempeñan, compromiso con la institución y los niños que educan lo que posibilita contribuir desde el proceso educativo al mejor desempeño de los niños para el éxito en la vida escolar.

Al respecto Furlan y Alderete (2004) refieren que “considerar esta variabilidad de puntos de partida puede aumentar la eficacia de las acciones educativas, si se construyen dispositivos de aprendizaje aprovechables a partir del bagaje de experiencias previas que traen los diferentes niños y no se supone una homogeneidad inexistente” (Furlan y Alderete, 2004).

Observación a actividades

A partir de la concepción de López y Siverio (2004), quienes definen el proceso educativo como:

Esencialmente educativo, es decir fundamentalmente dirigido al logro de las formaciones socio - afectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas. No quiere ello excluir o ignorar los conocimientos que el niño adquiere, simplemente destacar que en estas edades ellos no constituyen en fin en sí mismos, sino en un medio que contribuye al desarrollo y crecimiento personal de los niños y niñas. Todo momento en la vida de ellos, constituye un momento educativo, cuando adquieren conocimientos especialmente concebidos conforme a las características de la etapa,

cuando se apropia de procedimientos de actuación, formas de comportamiento social, ello debe tener en cuenta sus intereses, sus motivos, es decir que lo que se hace tenga para ellos un sentido personal. Cuando el niño juega, cuando realiza cualquier otro tipo de actividad cognitiva constructiva, productiva, cuando se asea cuando se alimenta y aún cuando duerme, todo ello constituye un momento para influir en su desarrollo y formación en el que se dan en una unidad inseparable lo instructivo y lo educativo. (López y Siverio, 2004)

Se observaron un total de 30 actividades en los momentos y espacios del proceso educativo. Entre las que se encuentran: actividades programadas, actividades independientes, actividades de juego, procesos de aseo, sueño y alimentación en el grado preparatorio. A continuación se refieren los resultados obtenidos del análisis de las actividades y procesos observados:

Las actividades y procesos están en correspondencia con el fin, los objetivos del nivel y con los objetivos de los programas. Se consideran las características psicopedagógicas de la discapacidad del niño y se obvian las características de la etapa o momento del desarrollo. Desde el objetivo no se intenciona el diagnóstico de la preparación para la vida escolar. Se aprecia un tratamiento correcto, actualizado, contextualizado, interdisciplinar e integrador del contenido instructivo-educativo. Se aprecia el empleo de métodos y procedimientos que promueven en menor medida la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento en diferentes fuentes. No son suficientes los métodos, los procedimientos metodológicos y medios, utilizados por los docentes para desde el proceso educativo garantizar el diagnóstico de la preparación para la vida escolar.

El trabajo cooperativo y el intercambio en función de la socialización es pobre para la actividad individual. Se aprecia una comunicación positiva y un clima agradable de afecto, respeto, aceptación y colaboración en las relaciones interpersonales. Son adecuadas las condiciones higiénicas, estéticas y físicas (amplitud, ventilación, iluminación, acústica, mobiliario) contribuyen a un ambiente emocional positivo. Se logra motivación pero no se aseguran las condiciones previas a partir del sentido y significado de la tarea. En la orientación se aprecia en parte que no es sea suficiente, precisa y permanente, que asegure la implicación activa de los niños en el análisis de las condiciones de la actividad. Se atienden las necesidades, no siempre las potencialidades individuales y de los niños, ni del grupo, a partir del diagnóstico. Se ejecutan actividades variadas aunque no se gradúan los niveles crecientes de complejidad que propician reflexión y activación intelectual. Los niveles de ayuda ofrecidos permiten reflexionar pero no se aprecia que logren rectificar el error. No se aprecian diferentes formas de control y valoración de la orientación y ejecución de cada tarea que promuevan la independencia. No se aprecian acciones que promuevan el tránsito gradual a la independencia y la autorregulación de los niños.

Las insuficiencias detectadas en el proceso educativo apuntan a la necesidad de la aplicación de recomendaciones didácticas-metodológicas que garanticen desde la concepción de las actividades y procesos articular los componentes personalizados del proceso educativo (objetivo, contenido, método, procedimientos, medios, evaluación y forma de organización) para garantizar el desarrollo de las áreas que promuevan el paso exitoso por la vida escolar.

Evaluación del impacto de las recomendaciones didácticas-metodológicas

Al concluir el curso escolar luego de aplicadas las recomendaciones didácticas-metodológicas en los espacios y momentos del proceso educativo. Se evaluaron las áreas, con sus respectivos

aspectos a partir del instrumento para el diagnóstico de la preparación para la vida escolar. Los niños con DI del grado preparatorio del Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar” demostraron resultados superiores con respecto al inicio del curso, en correspondencia con sus características particulares, como se muestra en el *Cuadro 3*.

De acuerdo con el análisis realizado Hernández *et al.*, (2015) aseveran:

Alejados de los números, la evaluación cobra sentido para los alumnos al comprender que se realizan diferentes actividades que le permiten un análisis específico de las de las áreas de oportunidad ofreciéndole una verdadera posibilidad de actuar en consecuencia en su proceso de evaluación, pues las tareas y los criterios de evaluación son negociados previamente, estableciendo parámetros, condiciones y tiempos para efectuarse. (Hernández et al., 2015).

Cuadro 3.- Estado de las áreas del diagnóstico de la preparación para la vida escolar, al final del curso, de los niños con NEEI del grado preparatorio del Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar”

Área	Aspecto	Cantidad de niños con dificultades	%
Lenguaje	Análisis fónico	5	50%
	Pronunciación	5	50%
Motricidad fina	Lenguaje relacional	6	60%
	Coordinación visomotora	4	40%
	Trazado de rasgos	3	30%
	Rasgado	4	40%
	Recorte	6	60%
	Coloreado	1	10%
	Trazado	4	40%
Percepción visual	Forma	1	10%
	Semejanzas y diferencias	1	10%
	Organización perceptual	6	60%
	Fondo-figura	5	50%
Establecimiento de relaciones	Ordenamiento de láminas	5	50%
	Relaciones cuantitativas	6	60%
	Solución de problemas	7	70%
	Solución de matrices	8	80%

Los resultados están en correspondencia con el perfeccionamiento del proceso de diagnóstico de la preparación para la vida escolar a partir de la precisión de las necesidades y potencialidades del niño y los contextos, la sistematicidad y coherencia en la atención de las características particulares de los niños desde el proceso educativo, la individualización de las acciones desde las actividades para cumplir el objetivo propuesto, la utilización de métodos, medios, procedimientos, evaluación y formas de organización para la articulación de los procesos y actividades en los espacios y momentos del proceso educativo en función del diagnóstico de la preparación para la vida escolar de los niños con DI.

CONCLUSIONES

Del análisis de la revisión de expedientes psicopedagógico, la entrevista a docentes y la observación a las actividades en los espacios y momentos del proceso educativo se constató que los niños cuando arriban al grado preparatorio no alcanzan los niveles deseados en las áreas, que sirven de premisas para la preparación para la vida escolar, los métodos y las técnicas que se utilizan para la caracterización no aportan la información suficiente para el trabajo diferenciado que permita la potenciación del desarrollo a partir de las características particulares de cada niño. Además se constató como en las caracterizaciones psicopedagógicas se identifican las necesidades, no así las potencialidades de cada niño lo que entorpece el desarrollo psíquico y la dirección del proceso educativo no está en total correspondencia con las características de los niños y no contribuye al diagnóstico de la preparación para la vida escolar.

La aplicación de las recomendaciones didácticas-metodológicas en el proceso educativo posibilitó aprovechar las actividades y procesos de los espacios y momentos para favorecer el desempeño en las áreas que garantizan la preparación para la vida escolar de los niños con DI del grado preparatorio Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar”.

La institución infantil está trabajando para perfeccionar el proceso educativo en función de garantizar un aprovechamiento óptimo de las actividades y procesos en función del desarrollo integral de cada niño para garantizar la preparación para la vida escolar.

LITERATURA CITADA

- Furlan, L. y Alderete, A. (2004). “Diagnóstico de Habilidades Básicas para el ingreso a primer grado en niños de zonas urbano-marginales y rurales” en *Revista Evaluar* [En Línea] No.4.septiembre 2004, Universidad Nacional de Córdoba, disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/599/568> [Accesado el día 20 de abril de 2016]
- Guerra, et al. (2012). *El contexto escolar, familiar y comunitario en el currículo para escolares con retraso mental*. Edición a cargo de Daniel Vicente Caballero Faure. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, C., et al. (2015). “La escuela como una comunidad de aprendizaje” en *Revista Ra Ximhai Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable* [En Línea] Volumen 11 No. 4. Edición Especial, Julio - Diciembre 2015, Universidad Autónoma Indígena de México, disponible en: http://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo789974 [Accesado el 20 de junio de 2015]
- López, J. y Siverio, A. (1996). *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. Edición a cargo de Lucía Hechavarría Ford. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- López, J. (2004). Un enfoque histórico-cultural del desarrollo infantil y su aplicación en la práctica pedagógica en Peralta, M. (comp.), *En la construcción de una Pedagogía de Párvulos del Siglo XXI*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*, documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York, Nación Unida; disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> [Accesado el día 4 de diciembre de 2007]

Travieso, E. (2008). *El desempeño profesional y humano de los promotores del Programa “Educa a tu Hijo”, en la atención educativa integral a los niños con indicadores de posible retraso mental*. Tesis doctoral. Cuba, Departamento de Educación Especial, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” - La Habana.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en marzo de 1990, Nueva York, UNESCO; disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF [Accesado el día 4 de diciembre de 2013]

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación reunido en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000, disponible en: <http://www.unesdoc.unesco.org> [Accesado el día 4 de diciembre de 2013]

UNICEF. (2012). “Preparación para la escuela y las transiciones” en *Una publicación complementaria del Manual de escuelas amigas de la infancia*. Nueva York, disponible en: http://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf [Accesado el día 6 de abril de 2016]

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a los directivos y docentes del Círculo Infantil Especial “Alegre Despertar”, de la ciudad de Santa Clara por su colaboración para el desarrollo de la investigación.

Síntesis curricular

Lismay Pérez Rodríguez

Máster en Ciencias Pedagógicas. Especialista en Postgrado en docencia en Psicopedagogía. Licenciado en Educación. Especialidad Defectología. Profesora Auxiliar en el Departamento Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Sede Félix Varela. Facultad Educación Infantil. Departamento Educación Especial. Ha publicado artículos relacionados con el diagnóstico de la preparación para la vida escolar. Correo electrónico: lismayp@uclv.cu

Pablo Ángel Martínez Morales

Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Máster en Investigación Educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP), Licenciado en Educación. Especialidad Geografía y Licenciado en Educación. Especialidad Pedagogía - Psicología. Profesor Titular en el Departamento de Educación Especial. Villa Clara. Cuba. Sus líneas de investigación son: inclusiones socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales; educación de cualidades de la voluntad. Ha publicado artículos relacionados con las

líneas de investigación referidas. Es miembro de: la Comisión Científica y del Tribunal de Categorías Docentes de Educación Especial; del Consejo Científico Territorial de las Ciencias Sociales en Villa Clara, Cuba; del tribunal para la evaluación de tesis de maestría y doctorado; así como de la Comisión Nacional de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia. Correo electrónico: pmmorales@uclv.cu

Mercedes Carrera Morales

Licenciada en Educación Especial. Profesor Titular y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ha publicado artículos relacionados con las líneas de investigación: inclusión educativa, prevención y atención integral a niños de la primera infancia con necesidades educativas especiales referidas. Es miembro de: Comité Académico de las Maestría en Ciencias Pedagógicas y Educación Especial, la planta académica del doctorado en Ciencias Pedagógicas y Consejo Científico del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, tribunal de Categoría Docente de Educación Especial y tribunal de examen de mínimo de Pedagogía Especial, es experto de la JAN. Correo electrónico: mercedescm@uclv.cu



CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ESFERA MOTRIZ EN ESCOLARES CON RETRASO MENTAL

CHARACTERIZATION THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVE SPHERE IN SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Lisette María **Hernández-Martínez**

Profesora del departamento Educación Especial-Logopedia. Facultad Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

RESUMEN

La caracterización de los escolares con necesidades educativas especiales es una de las líneas de investigación priorizada por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. Caracterizar integralmente a los menores que poseen un diagnóstico de retraso mental es una necesidad imperiosa cuando se desea ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus particularidades. Con el propósito de contribuir a esta meta la investigación que se presenta se trazó como objetivo caracterizar el desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado. Para lograrlo se delimitaron los indicadores e instrumentos que se requieren para realizar la caracterización a partir de la triangulación de fuentes y autores, seleccionando aquellos que se corresponden con las peculiaridades de los menores, los cuales se sometieron a la consulta por un grupo de evaluadores externos. Estos coincidieron en señalar que la propuesta de indicadores e instrumentos posee rigor científico y son suficientes para caracterizar el desarrollo de la esfera motriz, siendo posible su utilización. Luego de la aplicación de dichos instrumentos a un grupo de 21 escolares con retraso mental moderado se pudo señalar que predomina un adecuado desarrollo del sistema postural, el esquema corporal, la orientación en el espacio, la lateralidad y el ritmo, sin embargo, indicadores como la función tónica, la coordinación dinámica, la expresividad facial y la coordinación visomotriz están afectados.

Palabras clave: investigación, diagnóstico, motricidad, necesidades educativas especiales.

SUMMARY

The characterization of schoolchildren with special educational needs is one of the researches which are prioritized by the Latin American Reference Center for Special Education. Fully characterize the children who have mental retardation is imperative when you want to provide an educational response tailored to the particularities of the person being tested. From the triangulation of sources and authors selected those that correspond to the peculiarities of children and subjected to consultation by a group of external evaluators. They agreed that the proposed indicators and instruments have made scientific rigor, are sufficient to characterize the motor development of the area, being possible its implementation with students with mental retardation. To archive that some indicators and instruments were delimited that were necessary to fulfill the characterization through triangulation of sources and authors, selecting those that correspond with the peculiarity's of the underage which one are submitted to consult by a group of external evaluators. This ones coincide on point out that the propose of indicators and instruments poses scientific rigor and they are enough to characterize the development of the motive sphere, being possible its utilization. After the application of this instruments to a group of 21 students with mental retardation it was able to point out that predominate an adequate development of the postural system, the corporal scheme, the orientation in space, laterality and rhythm, though, indicator like the tonic function, dynamic coordination, facial expressions and visual motive coordination are affected.

Key word: investigation, diagnosis, motive, especial educative needs.

INTRODUCCIÓN

Entre las líneas priorizadas de investigación que se proponen desde el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE), se precisa como una problemática a atender la caracterización de los escolares con necesidades educativas especiales en Cuba.

El Estudio Nacional a Personas con Discapacidades, realizado por un equipo multidisciplinario en el año 2003, evidenció que el mayor número de personas dentro de este grupo poblacional tiene diagnóstico de retraso mental (38. 29%) (Guerra, 2005).

Para lograr el mejoramiento de la prevención y atención educativa integral a los menores con retraso mental, es imprescindible contar con una adecuada caracterización de los mismos, que permita estructurar sobre bases sólidas y científicamente estructuradas, las respuestas educativas que se les ofrecen, en correspondencia con sus reales necesidades y potencialidades, y comprendiendo cómo estas se manifiestan en el contexto particular de la sociedad cubana.

Para determinar cuáles son los aspectos de la personalidad de estos escolares que deben ser atendidos especialmente para su caracterización, se debe necesariamente acudir a Vygotsky, quien al respecto refirió:

Una importancia excepcional en el estudio del niño retrasado mental tiene su esfera motora. (...) El principio de la unidad psicocinestésica en el desarrollo y la conducta de los niños, exige al estudiar al niño retrasado mental una caracterización indispensablemente doble (intelectual y motora) (...) Siendo relativamente independientes de las funciones psíquicas superiores y fácilmente ejercitables, las capacidades motoras representan con frecuencia la esfera central para la compensación de la deficiencia intelectual y la nivelación de la conducta (Vygotsky, 1989).

En el campo internacional se destacan las investigaciones realizadas por los autores Vaizman (1983) y Molina de Costallat (1983a), profesionales que estudiaron la motricidad, en general, y la coordinación, en particular, valorando su manifestación en menores con retraso mental. Sin embargo, a pesar de que se reconocen los indiscutibles aportes de dichos autores en el campo de la exploración motriz en los escolares con retraso mental, sus resultados no se corresponden exactamente con la realidad de los escolares cubanos, aunque algunas de las regularidades encontradas por ellos, pudieran llegar a ser homologadas. Por otra parte, los diagnósticos obtenidos por estos se centran fundamentalmente en las carencias, es decir, en lo que los niños no logran, ofreciendo insuficiente información con respecto a las potencialidades y perspectivas del desarrollo, de igual modo no abordan la influencia del contexto educativo y su valor para este.

En el empeño de caracterizar a los escolares con retraso mental en Cuba, no puede dejar de reconocerse el trabajo investigativo de la Dra. Eulalia Travieso Leal, quien ofrece información importante sobre el desarrollo de aquellos niños comprendidos en edades entre los 0 y 6 años y que evidencian indicadores de un posible diagnóstico de retraso mental. Esta autora estudia y delimita para ellos, aquellos signos de alerta que pudieran señalar hacia esta clasificación, incluyendo algunas particularidades de la esfera motriz en estas edades.

No obstante a este meritorio trabajo, no se cuentan en Cuba con estudios similares en la edad escolar que estén suficientemente actualizados, los principales intentos realizados en esta área se centran fundamentalmente en la esfera intelectual o en la afectiva motivacional, siendo la esfera motriz la menos estudiada, a pesar de su reconocida importancia para la compensación de las limitaciones que manifiestan los escolares con retraso mental.

Se considera además antecedente la investigación de la doctora Sara María Berrío Sánchez (2010). La misma aborda el desarrollo de la psicomotricidad de estos menores a partir de integrar la labor de docentes y profesionales, garantizando su preparación y el aprovechamiento del proceso educativo y de las potencialidades del currículo. No obstante, dentro de la propia investigación su autora reconoce como una debilidad en la implementación del modelo pedagógico que no se realiza una caracterización del desarrollo psicomotor de los escolares con retraso mental moderado con síndromes agravantes.

La labor profesional realizada por la autora le permitió estudiar algunas de las caracterizaciones escolares y especializadas que se realizan a los menores con retraso mental moderado. Este análisis, le permitió confirmar el hecho de que la esfera motriz está insuficientemente estudiada, sobre la misma en ocasiones se precisan solo algunos elementos, predominantemente descriptivos y no explicativos del desarrollo y muy pocas veces se ofrecen recomendaciones certeras que permitan dar respuestas educativas a las necesidades señaladas.

Por estas razones la investigación se trazó como objetivo caracterizar el desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo de la investigación se emplearon métodos como el análisis de documentos, al estudiar los expedientes psicopedagógicos, docentes acumulativos y logopédicos de escolares con retraso mental moderado, lo que permitió determinar las regularidades del proceso de caracterización de la esfera motriz. Además de una entrevista aplicada a profesionales que laboran con escolares que poseen retraso mental moderado para precisar las necesidades en torno a este proceso de caracterización.

Un método de singular importancia dentro de la investigación fue la Triangulación. Esta hizo posible analizar diferentes fuentes y autores para la determinación de los indicadores e instrumentos a emplear para la caracterización del desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado.

La sistematización de los antecedentes teóricos en el estudio de la esfera motriz permitió realizar una precisión de los principales indicadores que se proponen por diferentes autores, en diversas fuentes, entre ellos se destacan: Zazzo (1970), Luria (1982), Costallat, (1982 y 1983), el Ministerio de Educación y Cultura de España (2003) y el equipo editorial de La Enciclopedia de la Educación Infantil (2004).

La triangulación de los indicadores propuestos por estos autores y fuentes, permitió identificar aquellos que son utilizados con mayor frecuencia, es decir, los que coinciden entre varios autores.

A partir de ellos se seleccionaron como indicadores para caracterizar el desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado los siguientes:

- Función tónica.
- Sistema Postural: incluye postura y equilibrio, este último puede ser estático o dinámico.
- Esquema Corporal: Incluye el conocimiento del propio cuerpo.
- Orientación en el espacio.
- Coordinación dinámica: incluye la simultaneidad, disociación e independencia de los movimientos.
- Expresividad Facial.
- Lateralidad.
- Coordinación visomotriz.
- Ritmo.

Para poder explorar cada uno de estos indicadores en los escolares con retraso mental moderado se realizó una selección y adaptación de técnicas propuestas por diversos autores, entre ellos: Zazzo *et al.* (1970), Luria (1982), Molina (1983a), Yera (2001), Sánchez (2004) y Hernández (2008).

Fueron seleccionados un total de 23 instrumentos y técnicas, tomando en consideración aquellos que se correspondían más con las peculiaridades del desarrollo de los escolares con retraso mental moderado. Además fueron adaptados en cuanto a materiales e instrucciones, de modo que respondieran a las condiciones y posibilidades reales de las escuelas especiales y los profesionales que en ellas laboran y al contexto sociocultural del escolar cubano.

Además se ofrecieron sugerencias valiosas relacionadas con la redacción de las instrucciones, la selección de los materiales, el orden de presentación de las técnicas, entre otras, que se tomaron en consideración para perfeccionar y enriquecer la propuesta.

Además se aplicó el total de 23 técnicas para la exploración de la esfera motriz que permitieron caracterizar el desarrollo de esta en un grupo de 21 escolares con retraso mental moderado, según los indicadores seleccionados para este fin.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se procedió a la aplicación de cada uno de los instrumentos que se corresponden con los indicadores seleccionados para caracterizar el desarrollo de la esfera motriz en los 21 escolares con retraso mental moderado que fueron muestra de la investigación.

Para evaluar la *FUNCIÓN TÓNICA* se aplicaron dos instrumentos: Con mis manos y Punteado.

En el primer instrumento se pudo determinar que los escolares de la muestra se ubicaban en tres grupos diferentes:

- Un primer grupo de 9 escolares, los que precisaron ayuda para la comprensión de la orden, predominando el apoyo visual y la repetición, sin embargo realizaron bien el ejercicio, logrando realizar el conteo, apretar y distender, y unir y separar. En los mismos

se pudo precisar que poseen un adecuado tono muscular y no hay presencia de movimientos patológicos.

- Un segundo grupo de 10 escolares que, precisando varios niveles de ayuda, los que llegaron hasta la demostración y la realización simultánea, finalmente comprendieron la orden pero realizaron los ejercicios con dificultades. Todos demostraron mejor desempeño en la mano dominante, aunque con un ritmo muy lento en el conteo, en la otra mano apenas lo consiguieron con uno o dos dedos, además se evidenciaban temblores ligeros. Fueron capaces de apretar y distender después de varios intentos, pero no de unir y separar. En estos escolares se aprecian dificultades en el tono muscular, en la precisión de los movimientos y aparecen temblores patológicos.
- El tercer grupo se conformó por 2 escolares. Estos no fueron capaces de realizar el ejercicio, presentaron marcadas dificultades en la comprensión de la orden, a pesar de los niveles de ayuda ofrecidos, no cooperaron en la realización del mismo por lo que no lograron los movimientos.

En el segundo instrumento se conformaron cuatro grupos:

- Un primer grupo de 5 escolares que precisaron algunos niveles de ayuda para la comprensión de la orden, pero lograron realizar bien el ejercicio aunque a un ritmo medio y mantenido, es decir no fueron capaces de aumentar el ritmo con las repeticiones.
- Un segundo grupo conformado por 11 escolares que luego de ofrecer variados niveles de ayuda para la comprensión del ejercicio, los que fueron desde el apoyo visual y la demostración, hasta la realización conjunta, realizaron el ejercicio con marcadas dificultades. Estas se manifestaron de la forma siguiente: ritmo marcadamente lento en la realización del mismo, imprecisión en el trazo, no pudieron ejecutar nada con la mano contraria, abandono del ejercicio después de algunos trazos. En estos escolares se pudo observar marcadas dificultades en el ritmo de los movimientos y en el mantenimiento del tono muscular.
- Un tercer grupo de 3 escolares que luego de ofrecer variados niveles de ayuda para la comprensión del ejercicio, los que fueron desde el apoyo visual y la demostración, hasta la realización conjunta, no lograron realizar el ejercicio.
- El cuarto grupo de 2 escolares. Estos no fueron capaces de realizar el ejercicio, presentaron marcadas dificultades en la comprensión de la orden, a pesar de los niveles de ayuda ofrecidos, no cooperaron en la realización del mismo por lo que no lograron el punteado.

Luego de aplicar estos instrumentos se pudo determinar que predominan las dificultades en la *función tónica*. Esta se caracteriza por una disminución del tono y la fuerza muscular en la medida que avanza la realización de la tarea, ritmo lento en la ejecución y presencia de ligeros temblores patológicos. Además se puede precisar que en la mano no dominante estas dificultades se hacen más evidentes.

Para evaluar el *SISTEMA POSTURAL* se aplicaron tres instrumentos: La postura, Posiciones de base y Juegos de imitación.

En el primer instrumento se pudo determinar que los escolares de la muestra se ubicaban en tres grupos diferentes:

- Un primer grupo conformado por 15 escolares que poseen una postura normal.
- Un segundo grupo de 4 escolares con algunas desviaciones posturales dadas por deformidades en la curvatura de la columna vertebral. Se observó en dos de ellos además poca seguridad al caminar.
- Un tercer grupo de 2 escolares con significativos problemas posturales. Entre estos se pueden significar: defectos en los órganos locomotores causados por problemas innatos, deformidades en la curvatura de la columna vertebral, el tórax con “maleta”, excesiva caída de los hombros hacia delante y omóplatos sobresalientes y ligera cojera.

En el segundo instrumento se pudo determinar que:

- Un total de 15 escolares, luego de la orientación y demostración de la investigadora, lograron sin dificultades adoptar las diferentes posiciones y mantuvieron el equilibrio.
- Un segundo grupo conformado por 5 escolares los que, luego de recibir ayuda para comprender la orientación de la actividad, lograron realizarla con algunas dificultades al variar de posiciones, sobre todo en las de pararse en un solo pie y ponerse de rodillas, no obstante mantienen el equilibrio.
- Solo un escolar no fue capaz de variar las posturas, evidenciando además dificultades en el equilibrio, por lo que se ayudó de la pared.

Con el tercer instrumento se alcanzaron los resultados siguientes:

- Un grupo de 11 escolares, luego de la orientación y demostración de la investigadora, fueron capaces de realizar adecuadamente el ejercicio manteniendo una adecuada postura y equilibrio al realizar las acciones y desplazarse.
- Un segundo grupo de 7 escolares, luego de obtener ayuda para la comprensión de la tarea, fueron capaces de realizar parcialmente el ejercicio, pues mantenían la postura y el equilibrio, pero presentaron dificultades para desplazarse con las cuatro extremidades, en cuclillas y de rodillas. Algunos se apoyaron en la pared para levantarse.
- Un último grupo conformado por 3 escolares no logró realizar el ejercicio a pesar de los niveles de ayuda ofrecidos. Les resultó especialmente difícil el desplazamiento, en uno de los casos no se lograba el equilibrio, requiriendo de puntos de apoyo.

Luego de aplicar estos instrumentos se puede concluir que la mayoría de los escolares se caracterizan por adoptar una *postura* adecuada, con mantenimiento del equilibrio en distintas posiciones, aunque esta se puede afectar en algunos de los casos cuando se precisa de desplazamiento.

Para evaluar el *ESQUEMA CORPORAL* se aplicaron tres instrumentos: Mi cuerpo, El muñeco articulado y Rompecabezas de mi cuerpo.

En el primer instrumento se pudo determinar que los escolares de la muestra se ubicaban en cuatro grupos diferentes:

- Un primer grupo conformado por 13 escolares que, aunque necesitaron de la repetición de la orden para la comprensión de la tarea, fueron capaces de nombrar las partes del cuerpo y de identificar la función que realizan, para lo cual se ofrecieron niveles de ayuda.

- Un segundo grupo de 1 escolar que necesitó mucha ayuda para la comprensión de la orden y para lograr el ejercicio, con repeticiones constantes, y aunque logró reconocer las partes del cuerpo, no supo decir su función.
- Un tercer grupo de 6 escolares que necesitaron más ayuda para la comprensión y aún con ayuda no lograron identificar correctamente las partes del cuerpo, cometiendo errores en estas y no pudieron decir sus funciones.
- Por último un escolar no mostró motivación en la realización de la actividad, no cooperó y se mantuvo con la cabeza baja.

En el segundo instrumento se pudo determinar que:

- Un total de 14 escolares, necesitaron ayuda para la comprensión de la orden y la ejecución de la actividad, aunque lograron realizar las acciones con las diferentes partes de su cuerpo, interactuando entre ellas, responder preguntas relacionadas con él y verlo como un todo.
- Un segundo grupo conformado por 6 escolares los que, luego de recibir mucha ayuda para comprender la orientación de la actividad, no lograron realizar el ejercicio, mostraron dificultades al establecer relaciones entre las distintas partes de su cuerpo y del cuerpo del muñeco y solo podían responder una o dos de las preguntas.
- Solo un escolar no realizó el ejercicio, no mostró interés en el mismo.

Con el tercer instrumento se alcanzaron los resultados siguientes:

- Un grupo de 13 escolares, luego de orientación para la comprensión de la orden fueron capaces de colorear correctamente las diferentes partes del cuerpo, evidenciando dificultades en el rellenado, luego supieron armar las partes y colocarlas en el lugar que les correspondía.
- Un segundo grupo de 2 escolares, que luego de obtener ayuda para la comprensión de la tarea, realizaron la actividad, logrando colorear con dificultades las partes del cuerpo, precisando repeticiones para saber qué debían colorear y para no salirse de los contornos, así como para cubrir la superficie. Luego con ayuda también pudieron colocar adecuadamente las partes.
- En tercer grupo de 5 escolares que aunque no lograron colorear el muñeco, ni las partes indicadas, con mucha ayuda y repeticiones pudieron armarlo.
- Solo un escolar no realizó la actividad, pues no se interesó por la misma y no colaboró.

Luego de aplicar estos instrumentos se puede concluir que la mayoría de los escolares se caracterizan por poseer un conocimiento elemental acerca de su *esquema corporal*, son capaces de reconocer las partes de su cuerpo en situaciones concretas, relacionándolas unas con otras. Evidencian mayores dificultades al expresar las funciones que estas poseen y al reconocerlas en otras personas o figuras más abstractas.

Para conocer la *ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO* de los escolares se aplicaron instrumentos como: Mi cuerpo es el centro y ¿Quién está en el centro?

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del primer instrumento permitieron agrupar a los escolares en tres grupos:

- Un grupo de 14 escolares que luego de recibir un primer nivel de ayuda lograron identificar las posiciones derecha – izquierda y arriba – abajo, y realizaron adecuadamente el ejercicio.
- Un grupo de 6 escolares que necesitaron mucha ayuda para la comprensión de las órdenes, pero reconocen las posiciones arriba – abajo, y las manos derecha e izquierda, no obstante les resultó difícil tirar la pelota, es decir manipularla y combinar las tareas.
- Un escolar que no realizó la actividad como se orientaba, sino que jugó con la pelota a su manera.

Con el segundo instrumento se obtuvieron los resultados siguientes:

- Un grupo de 14 escolares luego de recibir ayudas para la comprensión de la orden y la realización de la actividad, lograron ubicar adecuadamente todas las posiciones en el dibujo.
- Un grupo de 6 escolares necesitaron de mucha ayuda para la realización de los dibujos, estos eran muy poco definidos por lo que se les dificultó la identificación, con varios niveles de ayuda lograron señalar las posiciones, aunque tomaban como referencia su propio cuerpo y no el dibujo.
- Un escolar no fue capaz de realizar un dibujo, ni de identificar las posiciones, aunque trazó garabatos en el centro de la hoja.

Luego de aplicar estos instrumentos se pudo determinar que no existen marcadas dificultades en la *orientación en el espacio*, esta es dinámica, aunque se observan mejores resultados cuando el punto de referencia es el propio cuerpo y no uno externo.

Para evaluar el desarrollo de la *COORDINACIÓN DINÁMICA* en los escolares se aplicaron técnicas como: Círculos con mis brazos, Abotonar y desabotonar y Bolitas de papel.

Con el primer instrumento se pudo determinar que los escolares se agrupan de la manera siguiente:

- Un primer grupo de 13 escolares que luego de orientación y varias repeticiones lograron realizar los movimientos simultáneos durante 10 segundos.
- Un segundo grupo de 7 escolares que necesitaron ayuda para la comprensión de la orden y mostraron dificultades para realizar las circunferencias a la inversa, precisando de muchos ensayos para lograrlo.
- Un escolar que al observar el grupo de otros escolares realizó algunos ensayos pero sin ajustarse a las orientaciones.

Con el segundo instrumento la muestra quedó agrupada de la manera siguiente:

- Un primer grupo de 13 escolares que precisó mucha ayuda para realizar el ejercicio, no tenían la coordinación para disociar los movimientos al sujetar la tela con una mano y abotonar con la otra, luego de varios ensayos lo lograron, pero aún con dificultades.
- Un segundo grupo de 7 escolares que a pesar de la ayuda les resultó muy difícil la ejecución de la tarea, no se desempeñaban bien al sujetar la tela y abotonar con la otra mano, finalmente no lo lograron.

- Un escolar que no realizó el ejercicio, ni siquiera en grupo tratando de imitar a los otros niños.

Con el último instrumento se pudo comprobar que:

- 13 escolares, aun cuando precisaron ayuda y llamados de atención para no auxiliarse de la mano contraria pues les resultaba difícil el ejercicio, lo lograron luego de varias repeticiones.
- Un grupo de 5 escolares que precisó mucha ayuda para la comprensión de la orden y la realización del ejercicio. Continuamente se auxiliaban de la otra mano y no lograron la independencia manual.
- 1 escolar que no colaboró en la realización del ejercicio.

Luego de aplicar los instrumentos se pudo determinar que existen dificultades significativas en la *coordinación dinámica*. Esta se caracteriza por lentitud en los movimientos simultáneos y poca precisión y efectividad en los movimientos disociados e independientes. Además se puede precisar que en la mano no dominante estas dificultades se hacen más evidentes, o cuando cada mano debe asumir una función particular, diferente de la otra.

Para estudiar la *EXPRESIVIDAD FACIAL* se empleó el siguiente instrumento: Test Moviendo mi cara.

El mismo permitió obtener los siguientes resultados:

- Un primer grupo de 13 escolares que luego de obtener ayuda y muchas repeticiones lograron realizar el ejercicio frente al espejo.
- Un segundo grupo de 3 escolares que precisaron mucha ayuda para la comprensión de las órdenes, fue necesario demostrarles frente al espejo y luego de varios ensayos lograron unos pocos movimientos.
- Un grupo de 4 escolares que a pesar de toda la ayuda recibida y las demostraciones no fueron capaces de realizar los movimientos faciales.
- Un escolar que no colaboró en la realización del ejercicio.

Luego de aplicado el test se puede concluir que existen dificultades en la *expresividad facial*, los elementos más afectados son guiñar ambos ojos, cerrar y entrecerrar un ojo teniendo el otro ojo bien abierto, fruncir las cejas, contraer un lado de la cara cerrando el ojo del mismo lado, poner al descubierto los dientes por movimientos del labio inferior haciendo varias veces en rápida sucesión y levantar el labio superior. Es importante señalar que con el apoyo del espejo y del entrenamiento la mayoría de los escolares logran realizar estos movimientos faciales.

Para explorar la *LATERALIDAD* se emplearon instrumentos como: Mano dominante, Pie dominante y Ojo dominante.

Con la aplicación del primer instrumento se pudo constatar que:

- 13 escolares realizaron los ejercicios sin dificultades, pudiéndose determinar en todos la mano dominante.

- 7 escolares que aunque precisaron ayuda para enrollar el hilo en el carretel lograron el ejercicio y se pudo determinar su mano dominante.
- El último escolar también logró realizar el ejercicio al integrarse en grupo con sus compañeros e imitarlos.

Con el segundo instrumento se agruparon de la manera siguiente:

- 14 escolares realizaron el ejercicio con la mayor rapidez y sin dificultades en los movimientos, pudiéndose determinar en todos el pie dominante.
- 6 escolares presentaron dificultades para la comprensión de la orden, pero con la repetición lograron algunas actividades como patear la pelota y pararse en un solo pie, con la ayuda de la pared, los demás no los lograron aunque se pudo determinar su pie dominante.
- Un escolar realizó el ejercicio sin seguir las orientaciones, solo por la imitación de sus compañeros, pero lo logró sin dificultades, auxiliándose de la pared para saltar en un solo pie. También se pudo determinar su pie dominante.

Con el tercer instrumento se determinó que:

- Todos los escolares, trabajando en pequeños grupos, lograron realizar el ejercicio sin dificultades, se pudo establecer la correspondencia mano ojo.

Los resultados obtenidos con estos instrumentos permiten afirmar que no existen dificultades en la *lateralidad*. Esta está bien definida y es homogénea en todos los casos. Existe predominancia de una lateralidad derecha en 18 de los 21 casos estudiados.

Para evaluar el desarrollo de la *COORDINACIÓN VISOMOTRIZ* en los escolares se aplicaron técnicas como: Enhebrado de perlas, Recortar líneas en zig – zag y Coloreando con plantillas.

Con el primer instrumento se pudo determinar que los escolares se agrupan de la manera siguiente:

- Un primer grupo de 16 escolares que luego de orientación, lograron realizar el ejercicio, aunque con marcada lentitud y distracción.
- Un segundo grupo de 4 escolares que necesitaron mucha ayuda para comprender la orden y para la realización del ejercicio. A pesar de ello no lo lograron.
- Un escolar que no realizó el ejercicio, no seguía las orientaciones y solo jugó con los materiales.

Con el segundo instrumento la muestra quedó agrupada de la manera siguiente:

- Un primer grupo de 13 escolares que precisó mucha ayuda para realizar el ejercicio, presentaron dificultades para disociar el movimiento de ambas manos, pero con ayuda y luego de varios ensayos lograron la coordinación mano ojo en el recortado, aunque sin precisión.

- Un segundo grupo de 7 escolares que a pesar de la ayuda les resultó muy difícil la ejecución de la tarea, no lograron manipular adecuadamente la tijera, finalmente no lograron la coordinación mano y ojo y no se ajustaron al recortado.
- Un escolar que no realizó el ejercicio, ni siquiera en grupo.

Con el último instrumento se pudo comprobar que:

- 14 escolares, aun cuando precisaron ayuda pues les resultaba difícil el ejercicio, lo lograron luego de varias repeticiones, aunque no tenían precisión a la hora de respetar los contornos.
- Un grupo de 6 escolares que precisó mucha ayuda para la comprensión de la orden y la realización del ejercicio. No lograron realizar el ejercicio con ajuste a la plantilla.
- 1 escolar que no colaboró en la realización del ejercicio.

Luego de aplicar los instrumentos se pudo determinar que existen dificultades en la *coordinación visomotriz*. Esta se caracteriza por una ejecución lenta y poco precisa, aunque con variados ensayos es susceptible de mejorar en la mayoría de los escolares.

Para explorar el *RITMO* se emplearon instrumentos como: Repetir el ritmo y Buscamos el ritmo. Con la aplicación del primer instrumento se pudo constatar que:

- 14 escolares realizaron el ejercicio, a pesar de que precisaron de ayuda y varias repeticiones, lograron reproducir hasta tres series de ritmos sencillos.
- Otros 6 escolares no lo lograron ni con la ayuda y las repeticiones. No fueron capaces de repetir el segundo ritmo y el primero no lo hacían correctamente, sino que en un tiempo daban más de dos golpes.
- El último escolar no colaboró en la realización del ejercicio.

Con el segundo instrumento se determinó que:

- 14 escolares luego de ayuda y algunas repeticiones fueron capaces de escuchar cuidadosamente estructuras rítmicas y reproducirlas de forma correcta.
- Los restantes siete escolares intentaron realizar el ejercicio pero no lograron seguir con exactitud las estructuras rítmicas, luego de muchas repeticiones realizaron se pudo observar que las secuencias de pocos toques en ocasiones les resultan más complejas, pues se aprecia una tendencia a la continuación compulsiva de los primeros toques o de toques seguidos sin un ritmo dado, es decir, poco desarrollo del freno inhibitorio.

Luego de aplicar los instrumentos se pudo determinar que la mayoría de los escolares logra escuchar y mantener *el ritmo*. No obstante se aprecia en algunos, tendencia a la compulsión en la realización de movimientos rítmicos y poco desarrollo del freno inhibitorio, elementos en los que se deben continuar entrenando.

A partir de la descripción del comportamiento motriz manifestado por los escolares con retraso mental moderado, que conformaron la muestra de la investigación, ante los instrumentos aplicados, se pudieron señalar como PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA ESFERA MOTRIZ las siguientes:

- La función tónica se encuentra afectada. Se caracteriza por una disminución progresiva del tono y la fuerza muscular en la medida que avanza la realización de la tarea o se complejiza, ritmo lento y presencia de ligeros temblores patológicos. En la mano no dominante estas dificultades se hacen más evidentes.
- Se logra una postura adecuada, con mantenimiento del equilibrio en distintas posiciones, no obstante puede verse afectada ocasionalmente cuando se precisa de desplazamientos o cambios bruscos de posición. En pocos casos pueden aparecer desviaciones posturales entre ligeras y medias.
- Se reconoce el esquema corporal, son capaces de identificar las partes de su cuerpo en situaciones concretas, relacionándolas unas con otras. Se evidencian algunas dificultades al expresar las funciones que estas poseen y al reconocerlas en otras personas o figuras más abstractas.
- Logran orientarse en el espacio de manera dinámica, utilizando como punto de referencia su propio cuerpo, pueden hacerlo también empleando puntos externos, aunque en estos casos son más propensos a cometer errores que son capaces de corregir con ayuda.
- La coordinación dinámica se ve significativamente afectada. Esta se caracteriza por lentitud en los movimientos simultáneos y poca precisión y efectividad en los movimientos disociados e independientes. Existe tendencia a realizar movimientos “en espejo”, de modo que se dificulta la ejecución de tareas en las que cada mano debe asumir una función particular, diferente de la otra. De forma general se aprecia tendencia a mejorar con el entrenamiento.
- La expresividad facial se encuentra ligeramente afectada, esto se hace evidente en lo fundamental en movimientos como guiñar ambos ojos, cerrar y entrecerrar un ojo teniendo el otro ojo bien abierto, fruncir las cejas, contraer un lado de la cara cerrando el ojo del mismo lado, poner al descubierto los dientes por movimientos del labio inferior haciendo varias veces en rápida sucesión y levantar el labio superior. Es importante señalar que con el apoyo del espejo y del entrenamiento se aprecia tendencia a mejorar estos movimientos faciales.
- La lateralidad está bien definida y es homogénea en la relación pie – mano – ojo. Existe predominancia de una lateralidad derecha en 85,7% de los casos estudiados.
- La coordinación visomotriz presenta dificultades, se caracteriza por lentitud en el ajuste mano – ojo que se evidencia en el ritmo de ejecución de las tareas, inseguridad e imprecisión en los resultados de la misma. Se observa tendencia a mejorar con el entrenamiento.
- El ritmo es escuchado y reproducido por la mayoría de los escolares. No obstante se aprecia en algunos, tendencia a la compulsión en la realización de movimientos rítmicos y poco desarrollo del freno inhibitorio, elementos en los que se deben continuar entrenando.

Es importante significar que a pesar de que se han podido establecer estas características principales, a partir del comportamiento motriz que predomina en la mayoría de los escolares estudiados, existen diferencias individuales que tipifican a cada uno de los escolares con retraso mental moderado. De este modo la caracterización no pretende homogeneizar, sino establecer algunas regularidades.

El estudio realizado permitió además determinar OTRAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL COMPORTAMIENTO MOTRIZ de los escolares con retraso mental moderado, entre las cuales se pueden significar las siguientes:

- El ritmo de trabajo de los escolares ante tareas motrices es entre medio y lento, con tendencia a disminuir progresivamente en la medida que se prolonga el tiempo de ejecución, evidenciando disminución de la fuerza, de la capacidad de trabajo y fatigas motrices. Incitar un incremento del ritmo de trabajo por parte de los escolares conlleva a una pérdida de la calidad en el resultado de las tareas.
- La manipulación de instrumentos o herramientas de trabajo complejiza la ejecución de las tareas motrices. Se aprecian mejores resultados cuando emplean su propio cuerpo que cuando manipulan objetos. No siempre se logra un agarre adecuado de los mismos, lo que limita la calidad de la ejecución.
- Se observa una tendencia a mejorar los resultados parciales o totales de las tareas en la medida en que los escolares se enfrentan repetidamente a ellas. Las repeticiones, los ensayos y de forma general el entrenamiento motriz permite apreciar potencialidades en los escolares.

Con relación a estas características debe significarse que la investigadora no pretende ser concluyente, pues se precisaría para ello extender la aplicación a un número más representativo de escolares con retraso mental moderado, por tanto se considera válido reiterar que las mismas se corresponden con los escolares que han sido muestra de esta investigación, aunque coinciden en su mayoría con las señaladas por otros autores en estudios internacionales.

La aplicación de las diferentes técnicas para la exploración motriz de los escolares permitió realizar observaciones que pueden constituir una guía metodológica para el diagnóstico y estimulación de esta esfera. Las mismas son:

- El trabajo en grupo resultó efectivo en muchos de los casos, pues aunque la observación de los resultados de cada técnica se realizó de forma personal, la cooperación entre ellos, la imitación de las tareas de los demás y el compañerismo, permitió que algunos escolares mostraran mejores resultados que lo que habían logrado de forma individual. La comprensión de las órdenes y las ayudas entre ellos fluyeron también de manera efectiva, de modo que se demostró que el grupo es una herramienta importante a considerar para el entrenamiento motriz, pues existe tendencia en los escolares a tratar de imitar el comportamiento de sus compañeros más aventajados.
- La comprensión de las órdenes generalmente no resulta sencilla para los escolares con retraso mental moderado. Se debe poner especial atención a este momento, muchas veces el escolar sabe realizar el ejercicio, solo que no ha comprendido que es eso lo que debe hacer. Durante el proceso de caracterización fue necesario introducir ayudas para la orientación, entre ellas se pueden señalar las siguientes:
 - Repetición reiterada de la orden.
 - Aclaración de la orden empleando un lenguaje más acorde a la experiencia del escolar.
 - Recordar conocimientos previos del escolar o experiencias motrices anteriores que lo guíen hacia la nueva forma de hacer.
 - Ilustración de la orden con ejemplos.

- Ilustración de la orden con láminas, que le muestren una parte o partes del ejercicio o el resultado final que se espera.
- Ilustración de la orden con el resultado del trabajo de otros escolares.
- Demostración de la ejecución de la orden de forma parcial o total.
- (Se debe precisar que en tareas complejas y poco cotidianas esta última resulta la ayuda más eficaz, fue la más empleada durante el proceso de caracterización.)
- Las tareas motrices que conllevan la ejecución secuenciada de varias órdenes o pasos no siempre logran ser realizadas en su totalidad. En ocasiones se hace preciso dividir en partes el resultado final que se espera de modo que los escolares arriben a metas más próximas, para a partir de ellas, continuar hacia la meta final.
- En muchas ocasiones los escolares con retraso mental moderado no logran la ejecución de las tareas motrices en su primer intento, requiriendo ayudas para mejorar su desempeño o para demostrar el desarrollo potencial. El ofrecimiento de diferentes niveles de ayuda durante la ejecución de las técnicas constituyó un elemento imprescindible para el proceso de caracterización, en este caso las más empleadas fueron:
 - Recordarle la parte del ejercicio que continúa o hacerle preguntas al respecto.
 - Pedirle que repita varias veces el ejercicio para mejorar su desempeño con el entrenamiento.
 - Emplear apoyos visuales tales como láminas, espejos, el trabajo de otros escolares.
 - Demostrar la ejecución del ejercicio de forma parcial o total.
 - Realizar conjuntamente el ejercicio con otros escolares o con el profesor de modo que se pueda lograr la imitación.
 - (Esta última fue la ayuda más efectiva durante el proceso de caracterización, sobre todo en escolares con pobre desarrollo motriz o intelectual.)

La novedad científica de la investigación se aprecia al abordar una problemática del quehacer educativo cuya necesidad ha sido reconocida tanto en la teoría como en la práctica pedagógica. Destaca la importancia de la caracterización del desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado, como primer elemento a considerar para la compensación de sus deficiencias. Propone un sistema de indicadores e instrumentos en correspondencia con las particularidades de estos y ofrece las principales características que tipifican su desarrollo motriz.

El aporte teórico de la investigación está dado por la determinación de las características fundamentales que tipifican el desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado, así como otras manifestaciones que se hacen evidentes durante el comportamiento motriz y su estudio.

El aporte práctico consiste en la determinación de aquellos indicadores e instrumentos que permitirán realizar la caracterización de la esfera motriz de los escolares con retraso mental moderado. Estos fueron seleccionados a partir del estudio de diferentes fuentes teóricas y autores que han abordado la temática.

CONCLUSIONES

La caracterización de la esfera motriz de los escolares con retraso mental moderado en Cuba es una de las líneas priorizadas de investigación en el campo de la Educación Especial. Aunque se reconoce el valor del estudio y desarrollo de esta esfera para la compensación de las necesidades y la integración social de dichos escolares, desde la literatura científica y la práctica educativa, no se precisa en la bibliografía una adecuada caracterización que les permita a los profesionales estructurar la atención educativa sobre bases verdaderamente científicas.

Es necesario perfeccionar el proceso de caracterización del desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado, para lo cual es preciso delimitar los indicadores e instrumentos que lo faciliten a partir del estudio de diversas fuentes y autores y su adaptación a las particularidades de los escolares con retraso mental moderado.

Las principales características que tipifican el desarrollo de la esfera motriz en los escolares con retraso mental moderado, que conformaron la muestra de la investigación, son: predomina un adecuado desarrollo del sistema postural, el esquema corporal, la orientación en el espacio, la lateralidad y el ritmo, sin embargo, indicadores como la función tónica, la coordinación dinámica, la expresividad facial y la coordinación visomotriz están afectados. Otras características que se pudieron precisar son un ritmo de trabajo lento y dificultades en la manipulación de objetos. No obstante a estas limitaciones señaladas, el proceso de caracterización permitió comprobar que existen potencialidades para el desarrollo de esta esfera.

LITERATURA CITADA

- Berrío, S. M. (2010). *Modelo pedagógico para el desarrollo de la psicomotricidad en escolares con retraso mental moderado que presentan síndromes agravantes*. Tesis de Doctorado. Ciego de Ávila, Instituto Superior Pedagógico de Ciego de Ávila.
- Guerra, S., (comp). (2005). *La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental*, Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, L. M. (2008). *Sistema de instrumentos para el diagnóstico integral del desarrollo de la coordinación dinámica manual en escolares con retraso mental moderado*. Tesis de Maestría. Villa Clara, Universidad Central "Marta Abreu de las Villas".
- Luria, A. R. (1982). *Las funciones corticales superiores del hombre*, 1ª reimpresión, Ciudad de La Habana, Editorial Científico – Técnica.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2003). *Desarrollo cognitivo y motor*, 1ª edición, Madrid, Secretaría General Técnica centro de publicaciones.
- Molina, D. (1982). *Psicomotricidad III: Educación Gestual. La importancia de la acción en los primeros años del desarrollo*, 4ª edición, Buenos Aires, Editorial Losada S.A.
- Molina, D. (1983a). *Psicomotricidad I: La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado*, 7ª edición, Buenos Aires, Editorial Losada S.A.

- Molina, D. (1983b). *Psicomotricidad II: El niño deficiente mental y psicomotor*, 7ª edición, Buenos Aires, Editorial Losada S.A.
- Sánchez, S. (2004). *Enciclopedia de la Educación Infantil. Recursos para el desarrollo del currículum*, 1ª edición, México, Editorial Santillana.
- Vaizman, N. P. (1983). *Psicomotricidad de los niños oligofrénicos*, 2ª edición, Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Obras Completas: Fundamentos de Defectología*, TOMO V, edición cubana, Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Yera, M. (2001). *Programa para la estimulación del desarrollo grafomotor de los niños y niñas del grado preescolar*. Tesis de Doctorado. Villa Clara, Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela Morales”.
- Zazzo, R., et al. (1970). *Manual para el examen psicológico del niño*, edición cubana, Ciudad de La Habana, Editorial Científico – Técnica.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración prestada por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”, como centro gestor de la investigación y a la Escuela Especial “Sueños Martianos” de la ciudad de Santa Clara, donde se seleccionaron los escolares que constituyeron muestra de la investigación.

Síntesis curricular

Lissette María Hernández Martínez

Licenciada en Educación Especial. Máster en Psicopedagogía y Máster en Ciencias de la Educación. Profesora – investigadora de la Universidad Central “Marta Abreu de las Villas”. Facultad de Educación Infantil. Departamento de Educación Especial. Sus líneas de investigación son: La Pedagogía Especial, el diagnóstico de las necesidades educativas especiales y el desarrollo de la psicomotricidad en el hombre. Correo electrónico: ebelyuri@nauta.cu



LA ORIENTACIÓN DIRIGIDA A MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA EN LA CONVIVENCIA FAMILIAR Y COMUNITARIA

THE ORIENTATION DIRECTED TO IMPROVING VIDA' S QUALITY IN THE FAMILIAR AND COMMUNITY CONVIVIALITY

Lutgarda Hernández-Alba¹; Odalis Ruiz-Pérez²; Bárbara Tristá-Álvarez³ y Yaima Delgado-González⁴

¹Profesor Titular, Jefe Departamento de Formación Pedagógica General, de la Facultad Educación Infantil. Universidad Central de Excelencia "Marta Abreu" de Las Villas. Carretera de Camajuaní, Km 5 1/2. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ²Profesora Titular y Coordinador de la Carrera Licenciatura. Pedagogía- Psicología de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. ³Profesor Auxiliar de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. ⁴Profesor Instructor de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

RESUMEN

Calidad de vida es un término que está siendo utilizado con mayor profusión en los últimos años, es un concepto social en permanente cambio. El profesional de la escuela cubana constituye uno de los eslabones fundamentales que contribuye a la calidad del sistema educativo. Se encuentran ante el reto de orientar para conseguir un ambiente favorable para la convivencia en las familias y la comunidad. Convivir es compartir, y para avanzar en ese camino hay que fomentar la participación. Sólo en un clima social positivo surgen y se desarrollan fenómenos como el compromiso, la motivación e implicación con la sociedad. Con la presente investigación se identifican en el contexto de desempeño laboral del licenciado en Pedagogía -Psicología en las diferentes educaciones el comportamiento de la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria y se analiza un acercamiento y constatación de la necesidad de formar docentes que garanticen la orientación en el tema. En este trabajo se reflexiona en el estudio realizado en esta problemática y se corrobora que hay que trabajar de manera cooperada para complementar las indagaciones y los análisis; aportar sin prejuicios el acumulado investigativo de nuestras instituciones y las propuestas con reflexiones teóricas y metodológicas que cambien las lógicas del pensamiento en especial en la calidad de vida en la convivencia que pueden ser abordadas por sistematizaciones y propuestas que fomenten la participación familiar y comunitaria en la promoción de un clima de tolerancia y aceptación del otro. La educación y sus profesionales deben garantizar la contribución de la cultura y la educación al desarrollo sostenible y la necesidad de respetar la paz, la no violencia, la diversidad cultural, el conocimiento local y tradicional, la sabiduría, los principios universales como derechos humanos, igualdad entre hombres y mujeres, democracia, justicia, lo que conduce a tener calidad de vida.

Palabras clave: calidad de vida, convivencia, familias y comunidad.

SUMMARY

Quality of life is a term that is being used by major profusion in the last years, is a social concept in permanent change. The professional of the Cuban school constitutes one of the fundamental links that he contributes to the quality of the educational system. They are before the challenge of orientating to obtain a favorable environment for the conviviality in the families and the community. Coexisting is to share, and to advance in this way is necessary to promote the participation. Only in a social positive climate they arise and phenomena develop as the commitment, the motivation and implication with the company. With the present investigation there is identified in the context of labor performance of the licentiate in Pedagogy - psychology in the different educations the behavior of the quality of life in the familiar and community conviviality and there is analyzed an approximation and verification of the need to form teachers who guarantee the orientation in the topic. In this work it is thought over in the study realized in this problematic and there is corroborated that it is necessary to work of way cooperated to complement the investigations and the analyses; to contribute without prejudices the accumulated one investigative of our institutions and the offers with theoretical and methodological reflections that change the logics of the thought especially into the quality of life into the conviviality that they can be approached by systematizing and proposed that they should promote the familiar and community

participation in the promotion of a climate of tolerance and acceptance of other one. The education and his professionals must guarantee the contribution of the culture and the education to the sustainable development and the need to respect the peace, not violence, the cultural diversity, the local and traditional knowledge, the wisdom, the universal beginning as human rights, equality man-to-man and women, democracy, justice, which drives to have quality of life.

Key words: quality of life, conviviality, families and community.

INTRODUCCIÓN

Educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la cualidad que debe estar presente en la época actual. Esta tesis, defendida en la experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas proyecciones de las nuevas metas y objetivos hasta el año 2030, unido a las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones, conduce a una reflexión desde la investigación del proceso de formación inicial y posgraduada de los educadores dirigida a reconocer como prioridad la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), lo que permite que cada ser humano adquiera los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro que asegure la calidad de vida.

Educar para el desarrollo sostenible exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven, orienten y doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible. De ahí la necesidad de un acercamiento a constatar el trabajo con énfasis en la orientación dirigida a mejorar la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria para poder garantizar en las instituciones escolares que son un todo y no solo el aula, donde todos tienen la responsabilidad de formar en valores, el reforzamiento de lo que se aprende en el aula y la aproximación a la comunidad para lograr que la escuela sea el centro cultural y educativo de mayor importancia.

La formación permanente de los profesionales juega una posición estratégica, pues tienen la misión de garantizar la formación general integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los diferentes niveles educativos con la implicación de la mediación de las familias y la comunidad.

Las relaciones que determinan la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria, que sin lugar a dudas tienen implicación por el impacto de los cambios generados por la actualización del modelo económico, con influencia en los modos de actuación ciudadana tanto en la participación como en otros comportamientos que pueden generar insatisfacciones e implicaciones que comprometen la calidad de la formación en los diferentes niveles educativos.

Es significativo reconocer la esencia expresada en el Modelo del Profesional de la Carrera Licenciatura en Pedagogía Psicología cuando expresa la necesidad de formar un profesional en Pedagogía y Psicología, capaz de encontrar soluciones a los problemas del quehacer educacional en los diferentes niveles y elevar el desempeño profesional como docentes y dirigentes de la educación y su aplicación en la práctica profesional. Profundizar en la psicología de la personalidad, de las edades y educacional, en la filosofía y sociología de la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículum, así como en la metodología de la enseñanza, el aprendizaje, el diagnóstico integral del estudiante y su grupo, los fundamentos psico-pedagógicos de la dirección educacional, en el trabajo de orientación educacional con los estudiantes, la familia

y la comunidad, así como en la metodología para el trabajo educativo integral en la escuela, con vistas a encontrar soluciones científicas a los problemas que se dan en el campo educativo.

Lo anterior lleva a reconocer el rol del profesional en Pedagogía y Psicología, pues cuenta con los saberes, tiene el compromiso y la responsabilidad de cumplir con sus funciones con énfasis en la orientación con una adecuada prevención, el trabajo correctivo y de compensación que requiera su proyección en correspondencia con el cumplimiento de su labor.

Asimismo el trabajo psicopedagógico, que debe realizarse en los distintos tipos de centros escolares, necesita tener un carácter científico sobre la base de los supuestos o fundamentos teóricos de las disciplinas afines, donde las ciencias sociales le corresponde priorizar el estudio de las dificultades, potencialidades y desafíos que hacen viable la capacidad crítica y creadora de los diversos actores que trabajan por construir una sociedad mejor, próspera y sostenible por sí misma.

Hoy es una necesidad mejorar la convivencia familiar, muchas veces afectada por la violencia, la falta de comunicación asertiva y el hecho de una proyección limitada al alcance de la cultura de paz en los diferentes contextos donde se garantiza la formación. La labor educativa en las instituciones universitarias, constituye un elemento de primer orden en el proceso de formación asumida por todos los docentes desde el contenido mismo de cada una de las disciplinas y el sistema de influencias que sobre el joven se ejerce desde su ingreso a la universidad hasta su graduación.

En tal gestión interviene el colectivo de docentes y demás personal influyente a partir de orientar a cada uno de los estudiantes de acuerdo al diagnóstico en forma secuencial, que le permita analizar los avances o retrocesos en la búsqueda del cambio educativo posible, utilizando de técnicas de comunicación y su propio ejemplo personal.

Es decisiva la participación activa de todos los profesores, unidos por con un adecuado clima de trabajo educativo, como vehículo de mucha importancia para implementar su función orientadora, utilizando todas las vías a su alcance que contribuya a desarrollar los valores que corresponden a nuestra ideología en los estudiantes.

El cumplimiento de la función orientadora permite a los docentes atender las características personales de sus estudiantes, principalmente las que se relacionan con el autoconocimiento, la autoestima, con la definición de metas y valores que proponen para sus vidas, con el control de sí mismo, la independencia, la convivencia, la comunicación con los demás y con el mejoramiento personal.

La función orientadora definida por (Blanco, 1999) hace referencia a las actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal y social mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo.

El cumplimiento de la función orientadora por todos los docentes se dificulta por la diversidad de formación, por lo que es decisivo el ordenamiento en la determinación de los fundamentos del diagnóstico, sus regularidades, así como las cualidades objeto de orientación y el modo más adecuado para atenderla, lo cual se asume desde la asesoría para el logro de una orientación más

efectiva, que combine la acción directa sobre los sujetos con la solicitud de la atención especializada para la toma de decisiones y en el afrontamiento a la vida escolar y social.

En discursos, valoraciones y reflexiones ha expresado Castro que la verdad puede ser asegurada, si la mentira puede ser vencida, la paz y ésta aún puede salvarse. (Castro, 2003), al igual que la afirmación relacionada a que los valores sí constituyen la verdadera calidad de vida, la suprema calidad de vida, aún por encima del alimento, techo y ropa, pues la calidad de vida es patriotismo, dignidad, honor, es la autoestima a la que tienen derecho a disfrutar todos los seres humanos.

Asimismo (Castro, 2003) al referirse a la educación para la paz como una forma de educar en valores con la inclusión de la solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad, pues la educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que propone nuestro sistema educativo.

Las normas de convivencia humana garantizan la armonía familiar y es en familia donde se sientan las bases y se recibe la influencia que se puede mediar por la convivencia en la formación y desarrollo de la vida.

Hay que trabajar por orientar desde la educación la crianza en el afecto, la aceptación, la armonía para preservar la calidez familiar como sustento para la formación feliz de los hijos. Si en la familia y en las comunidades donde se forman los individuos se garantiza la convivencia, se está preparando para afrontar los retos y las relaciones como expresión de integración hacia un mismo fin (Suárez, 2009).

De igual forma (Torroella, 2001) concibe a la educación y a la orientación como la preparación del hombre para la vida, como una enseñanza que garantiza un proyecto de vida que puede o no generar calidad de vida, Se necesita aprender a vivir y convivir de forma plena y feliz.

Para vivir se precisan aprendizajes que fomenten proyectos que conduzcan hacia el futuro como expresión de las correctas relaciones entre los individuos, ya sea en familia, la escuela o la comunidad.

La educación para la paz se inicia con el movimiento de la Escuela Nueva y recibe el apoyo institucional de la UNESCO, se enriquece con el ideal de no-violencia y continúa su andadura a través de la investigación para la Paz y el Desarrollo. Superada la clásica oposición paz contra guerra, actualmente se propone la paz como antítesis de la violencia, la llamada paz positiva. Este aspecto encuentra su mejor marco de actuación pedagógica dentro del modelo sociocognitivista (Vigotsky, 1979).

Esa educación para la paz y con paz garantiza las relaciones entre los individuos y marca la manera de vivir y convivir en relaciones armónicas y de colaboración entre todos los actores que confluyen en la vida y como parte de ella la escuela, las familias y la comunidad.

En la declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible celebrada en Japón en noviembre de 2014, se consideró acoger con satisfacción el creciente reconocimiento internacional de la EDS como elemento esencial y transformador de una educación y un aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida, como motor del desarrollo sostenible.

La educación y sus profesionales deben garantizar la contribución de la cultura al desarrollo sostenible y la necesidad de respetar la paz, la no violencia, la diversidad cultural, el conocimiento local y tradicional y la sabiduría y las prácticas indígenas, y principios universales como los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la democracia y la justicia, lo que conduce a tener calidad de vida.

En la agenda post-2015 y sus procesos de seguimiento hasta el 2030 están las personas, el planeta, las alianzas, la paz y la prosperidad y algo que nunca escapa la calidad, la calidad de vida. Es importante la influencia de la responsabilidad de los padres en garantizar los valores en reforzamiento de lo que se aprende en el aula, así como en el acercamiento de la comunidad; retomar la idea de que la escuela es el centro cultural y educativo de la comunidad.

De las reflexiones anteriores se infiere precisar los siguientes objetivos generales:

- Identificar en el contexto de desempeño laboral del licenciado en Pedagogía -Psicología en las diferentes educaciones el comportamiento de la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria.
- Analizar en la investigación la constatación de la necesidad de formar docentes que garanticen la orientación dirigida a mejorar la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria.

Comprender la necesidad de formar profesionales preparados para educar a los adultos de la comunidad para que refuercen el aprendizaje de los niños y jóvenes y se garantice el dialogo intergeneracional, sin olvidar el discernimiento de la información con un enfoque holístico que influye en el proyecto de vida en un niño o niña, un adolescente o joven que se forme en una institución escolar, pues sí no se garantiza la orientación para una vida y convivencia en un ambiente que se corresponda con su edad no puede tener calidad de vida en su formación y desarrollo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología sustentada por el enfoque dialéctico materialista en la determinación de las contradicciones que se dan en el proceso de estudio y en el objeto seleccionado, desde una perspectiva cualitativa, lo que constituye su fuente de desarrollo. Esta metodología se materializa por la investigación-acción, que permite la articulación sistemática de los métodos y técnicas empíricas de corte cualitativo, con el apoyo de técnicas cuantitativas para la complementación y profundización de la información obtenida, teniendo en cuenta los objetivos y tareas específicas propuestas.

Los métodos utilizados en el estudio de caso fueron la observación participante que permitió corroborar los comportamientos de los estudiantes en el aula, otras actividades escolares, en la familia y en las comunidades donde viven; las entrevistas en profundidad a los estudiantes, docentes, las familias y agentes seleccionados.

En el desarrollo de la investigación, se consideró necesario el análisis de la información que proporcionaron los 30 egresados de la Carrera Licenciatura en Pedagogía- Psicología de la Facultad de Educación Infantil en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas vinculados en el estudio

en los primeros tres años de trabajo, de ellos 15 ubicados en escuelas de la Educación Primaria y 15 en escuelas Secundarias Básicas del nivel medio en el territorio de Santa Clara, Villa Clara en Cuba, todas en zonas urbanas con el propósito de identificar el comportamiento de la convivencia familiar y comunitaria donde viven los estudiantes de las instituciones educativas donde laboran.

Para ello cada uno de los egresados desarrolló un estudio de casos múltiples con 5 estudiantes, lo que sumó un total de 150 estudiantes con sus familias y las comunidades donde viven y se intencionó que los mismos vivieran en la misma comunidad, permitiendo un acercamiento a 30 comunidades urbanas, lo que favoreció identificar en el contexto de desempeño laboral del licenciado en Pedagogía -Psicología en las diferentes educaciones el comportamiento de la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria.

El estudio de caso se organizó a través de la observación participante que permitió corroborar los comportamientos de los estudiantes en el aula, otras actividades escolares, en la familia y en las comunidades donde viven; se aplicaron entrevistas en profundidad a los estudiantes, docentes, las familias y agentes seleccionados en correspondencia con las observaciones y los resultados que se evaluaban, así como grupos focales en la misma población seleccionada. La información que se obtenía permitió ir contrastando los resultados y la determinación del estudio de los casos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante el proceso desarrollado, los estudiantes analizados fueron 103 que corresponden al sexo femenino y 47 al masculino; 50 escolares de la educación primaria con predominio de las edades entre 9 y 10 años y 100 de la educación media entre los 13 y 14 años.

Las familias implicadas fueron 150, de ellas 65 hijos de padres divorciados, 82 con sus padres unidos por lazos matrimoniales y 3 hijos de madres solteras; de la totalidad de las familias 63 conviven en familias extendidas por la convivencia con abuelos, tíos y otras personas.

El estudio corroboró que en 98 familias hay tendencias al abuso del alcohol y los cigarrillos.

Cuadro 1.- Aproximación a las familias estudiadas

Total de familias implicadas/ 150		
Hijos de padres divorciados	65	43,3%
Padres unidos por lazos matrimoniales	82	54,6%
Hijos de madres solteras	3	2%

La observación participante a comportamientos de los estudiantes, las familias y agentes de las comunidades estudiadas

La observación participante permitió corroborar los comportamientos de los estudiantes. Los 50 escolares de la educación primaria en el aula demostraron irregularidades en las relaciones de ayuda y solidaridad, tendencias a no aceptar los errores y a tener discusiones entre los niños con

mayor énfasis en los varones. En los horarios de receso y de juegos de igual forma hay predominio a comportamientos con burlas, ofensas, gritos excesivos, agresiones verbales y faltas de respeto.

En las salidas hacia los hogares en ocasiones ocurrían disturbios apoyados por otros niños, donde no siempre predomina la armonía y la comprensión y apoyo entre ellos. En el hogar no todos los niños juegan en diferentes roles, se abusa de la televisión, video juegos y otras modalidades electrónicas que al analizar sus contenidos, los mismos pueden generar actitudes violentas. Generalmente no se orienta a los niños y niñas a que lean y estudien.

Las familias los fines de semana no les dedican tiempo suficiente a los hijos. La mayor parte del tiempo los padres realizan labores del hogar y no los orientan a realizar sus colaboraciones.

Las observaciones en las comunidades demostraron que no todos los niños en esas edades los dejan compartir con otros de sus comunidades y la tendencia es que cuando lo realizan se aprecian discusiones, no llegan a acuerdos y realizan juegos muy fuertes, siempre activos donde corren y no priman las buenas relaciones. Se dicen sobrenombres. Hay regularidades en algunos de los niños a la timidez en las relaciones entre niños en las edades observadas. No se aprecia la preocupación del adulto por lo que realizan cuando salen a jugar. En las comunidades no se rescatan las tradiciones como debe ser en función de la educación.

Cuadro 2.- Principales regularidades observadas en los estudios a estudiantes de la educación primaria

Regularidades	Comportamiento
-Escolares que demostraron irregularidades en las relaciones de ayuda y solidaridad.	25 %
-Escolares que no aceptan errores	35 %
- Escolares con prácticas violentas entre niños	75 %
- Escolares que realizan burlas	25%
-Escolares que practican agresiones verbales y faltas de respeto.	50%

La observación a los estudiantes de la educación media reflejó preferencias por las discusiones, defienden sus puntos de vista aunque no sean los correctos, gritan, se empujan y no siempre atienden con atención la actividad de estudio. Se demuestra que estas conductas se manifiestan con mayor presencialidad en el sexo masculino; son capaces de tirarse objetos, se pasan mensajes y no siempre hay buenas relaciones, se afecta la comprensión: Hay agresión verbal, burlas frecuentes y tendencia al acoso escolar y comunitario. Son muy severos y críticos.

En el contexto del hogar disminuye el control de la familia. No siempre se conoce dónde están sus hijos. Se enajenan en la música y los juegos. Los padres no conocen el contenido de los juegos de sus hijos y hay poca orientación y exigencia al estudio y la lectura según demanda de sus edades.

En las comunidades se corroboró que hay estudiantes donde sus familias no dejan que acudan a compartir en ellas y no siempre los adolescentes encuentran espacios donde puedan satisfacer sus necesidades en correspondencia con la edad. No es preocupación de los principales agentes comunitarios en orientar y contribuir con la calidad de vida en la convivencia.

Cuadro 3.- Principales regularidades observadas en los estudios a estudiantes de la educación media

Regularidades	Comportamiento
-Estudiantes con preferencias por las discusiones	50 %
-Que defienden sus puntos de vista aunque no sean los correctos	25 %
-Con prácticas de discusiones	75 %
-Que realizan burlas. Acoso	25%
-Que practican agresiones verbales y faltas de respeto.	50%

Resultados que se generan en la aplicación de las entrevistas en profundidad

Al aplicar entrevistas en profundidad a los estudiantes se precisa que en ambas educaciones no conocen , ni explican con suficientes argumentos qué es convivir, no asocian las respuestas a recibir amor, respeto, saber entenderse y llegar a una comunicación asertiva; las respuestas no se acercan a cómo pueden contribuir a vivir mejor , a tener proyectos de vida prósperos con calidad; no reconocen que las relaciones entre los individuos pueden marcar la manera de vivir y convivir en relaciones armónicas y de colaboración entre todos los actores que confluyen en la vida y como parte de ella la escuela, las familias y la comunidad.

Fueron entrevistados 20 docentes que trabajan con los estudiantes explorados y en relación a cómo logran atender la convivencia y sus relaciones con la calidad de vida se precisa que en general tienen conocimientos a qué es convivir pero no hay acercamiento a cómo desde la educación la orientación a estos fines pueden conducir a tener una mejor calidad de vida; sus respuestas la asocian a la escuela, pero no demuestran cómo proyectan su orientación en estos temas a las familias y mucho menos en acercamiento a la comunidad. La orientación a las familias la asocian al estudio fundamentalmente en asignaturas básicas y en dar solución a las conductas inadecuadas de sus alumnos. No llegan a determinar normas, pautas a cómo lograr convivencia y mejor calidad de vida. Manifiestan que ciertamente reciben formación para el trabajo en valores, pero no consideran tener habilidades profesionales para enfrentar una buena orientación que favorezca el proyecto de vida sostenible y sustentable desde la convivencia.

Los docentes demostraron no conocer a plenitud y de manera integral a sus alumnos, mucho menos a las familias y las comunidades donde viven.

Las entrevistas a las familias tanto en la educación primaria como en la media manifestaron que no tienen en su prioridad la calidad de vida de sus hijos desde la convivencia; no se expresa tener conocimientos asociados al objeto investigado, reflexionan que hay que ser exigente con los hijos, que lo primero es el estudio. No siempre conocen que desean sus hijos y cómo piensan. No hay reflexiones a educar en amor y ternura. Consideran que la escuela es quien enseña a convivir y no se reconoce a que es en familia donde primero se garantizan las relaciones interpersonales.

Como regularidad las familias se centran en garantizar el alimento, los medios de vida y no se le dedica el tiempo suficiente a la orientación, la comunicación y la conversación con sus hijos. En más del 50 % de las familias refirieron tener problemas con padres alcohólicos, que fuman y generan discusiones y discrepancias en cómo educar.

Se aprecia que se responsabiliza la educación a los abuelos y se le dedica mayor tiempo al trabajo, tareas políticas y sociales y los hijos ocupan otros lugares dentro de sus preocupaciones. No siempre se entiende que lo que ocurre en la escuela puede ser la prolongación de la educación del hogar. No se domina lo que leen, juegan y ven sus hijos en el hogar y en la comunidad. No siempre se conoce con quién se reúnen sus hijos y los lugares que visitan. Tendencia a las prohibiciones y no a lograr la comprensión.

Se demuestra por los diálogos la disfuncionalidad familiar, discusiones, falta de acuerdos, no se establecen normas, límites y acuerdos dentro del seno de las familias.

Fue significativo el abordaje en los 45 agentes entrevistados en las comunidades, donde como regularidad se apreció que no se tiene reconocida la necesidad de trabajar por organizaciones comunitarias en lo referido a la calidad de vida en la convivencia en familia y menos en comunidad. Conocen las principales tradiciones, pero no las asocian al trabajo para orientar y educar. Manifiestan que las comunidades adolecen de espacios para el desarrollo de los juegos tradicionales y el esparcimiento sano de los adolescentes de forma sistemática. Expresaron que las conductas no siempre son las adecuadas y reconocieron la tendencia al acoso en niños y adolescentes como un fenómeno que hace mucho daño en las relaciones interpersonales.

Los agentes en sus reflexiones abordaron la necesidad de trabajar con las familias que tienen la influencia del alcoholismo y el daño que genera en la educación de los hijos y consideran que en las escuelas los maestros y los especialistas mucho pueden hacer, pues siempre no hay proyección en la orientación educativa hacia las familias que más lo necesitan y en las comunidades.

Regularidades obtenidas en el desarrollo de los grupos focales

La información que se obtuvo en el desarrollo de 30 grupos focales desarrollados con el tema calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria fue organizada por grupos integrados alumnos, docentes, familias y agentes seleccionados de la comunidad con el propósito de reflexionar acerca de la orientación en la calidad de la convivencia familiar y comunitaria.

Las reflexiones giran en torno a qué se conoce sobre la convivencia y la calidad de vida, las relaciones que se pueden establecer y el rol de la orientación en este sentido para dar solución a tan importante reto que tiene la educación y la sociedad.

El debate reflexivo llevó a las conclusiones de reconocer la importancia y pertinencia de trabajar por lograr una mejor calidad de vida desde la comunicación y las correctas relaciones entre todos los que intervienen en la educación de las nuevas generaciones. Todos reconocieron la necesidad de trabajar en la orientación hasta mejorar los proyectos de vida de los estudiantes y las familias. Hubo acuerdos en que hay que trabajar en el aprendizaje hacia las relaciones humanas cada vez más sustentables y sostenibles, el desarrollo de actividades en las escuelas, con la educación familiar y en las comunidades.

Hubo análisis en función de fortalecer la enseñanza de la convivencia centrada en que no debe reducirse a una simple exposición teórica, pues para aprender los valores hay que vivirlos. Se debe aprovechar la vida escolar, los contenidos del Currículo Escolar, las situaciones escolares en las que entran en juego los acontecimientos sociales conocidos por los alumnos, en los que se dan violaciones o conflictos.

Los maestros, profesores y especialistas como los psicopedagogos deben ser conocedores del tema con el empleo de técnicas y recursos para erradicar, en la vida escolar, las actitudes racistas, violentas y discriminatorias. Las relaciones de los alumnos deben apoyarse en la pluralidad, la tolerancia, el diálogo y el respeto mutuo. Hay que hablar a los alumnos de derechos y obligaciones, de derechos y deberes, pues aprender a convivir con otras personas y grupos sociales a los que se pertenece, se debe lograr en un clima de afectividad, de respeto, de colaboración y de ayuda mutua.

Otras reflexiones puntualizaron en rechazar la violencia y la agresividad, buscando la solución de los conflictos en las relaciones interpersonales de forma no violenta, a través de la reflexión y del diálogo, así como cumplir las normas de convivencia establecidas en grupo, así como los hábitos sociales y buenas costumbres y modales que rigen las relaciones interpersonales.

Es coincidente destacar los criterios y valoraciones que realiza (Martínez, 2015) al reflexionar ante una paradoja que significa la lucha por la paz desde la trinchera de labor docente y el hecho de entender la violencia en las escuelas a fin de tornarla en paz como un importante reto de la educación a escala mundial.

Se detalló en que es conveniente que la escuela implique a los padres de los alumnos en la Educación para la Convivencia, así como implicar a los padres de la necesidad de enseñar a sus hijos a convivir, porque la convivencia no se aprende espontáneamente. Se descubre y conquista día a día. Por eso, es necesaria educarla. Y la familia puede ser la mejor escuela de convivencia.

En la investigación hubo un acercamiento y constatación de la necesidad de que en la formación se profundice en cómo trabajar la orientación dirigida a mejorar la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria, pues conocen el contenido general, pero sin embargo se necesita de mayores habilidades profesionales en función del tema, pues han reconocido los egresados implicados en la investigación, que solo por esta vía se puede intencionar un trabajo sostenido y sustentable como se exige en mejorar la labor de orientación psicopedagógica en función de una educación centrada en proyectos de vida favorecidos por la convivencia tanto en la escuela, las familias y la comunidad donde se forman las nuevas generaciones.

Destacan la necesidad de caracterizar las principales tendencias desde la sistematización de estudios e investigaciones que aporten valoraciones y pronósticos de los comportamientos en la escuela cubana en relación con el trabajo docente en la proyección dirigida al mejoramiento de la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria.

CONCLUSIONES

El debate teórico relacionado con una mejor calidad de vida obtenida por la orientación basada en una comunicación asertiva y las correctas relaciones entre todos los que intervienen en la educación y desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes es muy importante y pertinente.

Existe un reconocimiento en la bibliografía especializada revisada dirigida a la declaración de una insuficiente orientación a las familias y agentes en las comunidades que contribuyan a mejorar los proyectos de vida de los estudiantes.

Es distintivo reconocer que el personal de las escuelas, las familias y agentes de las comunidades la necesidad de trabajar en el aprendizaje hacia las relaciones humanas cada vez más sustentables y sostenibles y que es el personal de las escuelas, en este caso el Licenciado en Educación en Pedagogía- Psicología quien tiene el reto y la responsabilidad de cumplir con este fin.

En el estudio realizado se pudo identificar que en el contexto de desempeño laboral del Psicopedagogo en las diferentes educaciones, el comportamiento de la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria está afectado corroborado por la útil indagación que facilitó el estudio de los casos que permitió extrapolar importante información que demuestra que las relaciones de los alumnos no se apoyan en la pluralidad, la tolerancia, el diálogo y el respeto mutuo. Los análisis demuestran el valor de aprender a convivir con otras personas y en la sociedad en general para poder lograr un clima de afectividad, respeto, colaboración y ayuda mutua. Se puntualiza en el rechazo de la violencia y la agresividad, buscando la solución a conflictos en las relaciones interpersonales.

Se pone de manifiesto la necesidad del trabajo en un proyecto que sistematice estudios realizados por instituciones escolares y proyectos de investigación en la provincia de Villa Clara que posibiliten llegar a una caracterización de las principales tendencias desde la sistematización de estudios e investigaciones que aporten valoraciones y pronósticos de los comportamientos en la escuela cubana en relación con el trabajo docente en la proyección dirigida al mejoramiento de la calidad de vida en la convivencia familiar y comunitaria.

El acercamiento al tema exige al escenario pedagógico - social cubano perfeccionar desde la Pedagogía y la Psicología, la formación de los docentes en la orientación a familias y agentes de las comunidades dirigido a lograr un diálogo asertivo en función del mejoramiento de la calidad de vida por la convivencia familiar y comunitaria y un mejor aprovechamiento del proceso de perfeccionamiento de políticas dirigida a la formación permanente del Licenciado en Pedagogía- Psicología para el cumplimiento de sus funciones y el desarrollo de la calidad de la Educación y a las ciencias sociales.

LITERATURA CITADA

- Blanco, A. (1999). *Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Castro, F. (2003). *Selección de Discursos*. La Habana, Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (2015). "Una paradoja: luchemos por la paz desde nuestras trincheras. Entendiendo la violencia en las escuelas a fin de tornarla en paz" en *Revista Ra Ximhai* [En Línea] No. 4. Julio- Diciembre 2015 disponible en [http:// revista.raximhai.edu.mx](http://revista.raximhai.edu.mx) [consultado 20 de marzo 2016]
- Unesco. (2011). *Documento declaración IV Encuentro de RedES Universitarias, Asociaciones y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe*, disponible en: <http://www.unesco.org/declaracion.buenosaire.pdf> [consultado 13 de marzo 2016]

Unesco. (2014). *Documento declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. (2014). Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [consultado 20 de marzo 2016]

González, G. (2001). *Aprender a Vivir*. La Habana, Pueblo y Educación.

Suárez, M. (2009). *Alfabeto de Mamá y Papá*. La Habana, Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Pueblo y Educación.

UNESCO. (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Disponible en: <http://www.unesco.org/education> [consultado 20 de marzo 2016]

AGRADECIMIENTO

A la dirección de la Facultad Educación Infantil de la Universidad Central de Excelencia "Marta Abreu" de Las Villas y el Auspicio de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina por el apoyo en el desarrollo de esta investigación asociada a Instituciones no empresariales.

Síntesis curricular

Lutgarda Hernández Alba

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad Central de Excelencia Marta Abreu de Las Villas. Jefe del Departamento Formación Pedagógica General. Jefe de Proyecto de Investigación. Investigadora en temas relacionados con la escuela, la familia y la comunidad. Teléfono 42200869. Email: lhalba@uclv.cu

Odalis Ruiz Pérez

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad Central de Excelencia Marta Abreu de Las Villas. Jefe del Departamento Formación Pedagógica General. Coordinadora de la Carrera Licenciatura. Pedagogía Psicología. Teléfono 42200869. Email: oruiz@uclv.cu

Bárbara Tristá Álvarez

Master en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar de la Universidad Central de Excelencia Marta Abreu de Las Villas. Jefe de Disciplina Fundamentos Pedagógicos. Profesora de Historia de la Educación. Teléfono 42200869. Email: barbarata@uclv.cu

Yaima Delgado González

Licenciada en Educación. Pedagogía-Psicología. Profesor Instructor de la Universidad Central de Excelencia Marta Abreu de Las Villas. Profesora de Didáctica. Teléfono 42200869. Email: yaimad@uclv.cu



EXPERIENCIAS DE LA SUPERACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA UTILIZAR EL GEOGEBRA

EXPERIENCES OF OVERCOMING THE MASTER PRIMARY TO USE THE GEOGEBRA

María Luz **Fuentes-Pérez**¹ y Jorge Francisco **González-Concepción**²

¹Responsable de la disciplina Didáctica de la Enseñanza Primaria y profesora de la asignatura Didáctica de la Matemática. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, departamento de Educación Primaria. Juan Bruno Zayas # 210. Santa Clara, Villa Clara, Cuba.

²Responsable disciplina Geometría de la carrera de Licenciatura en Educación Matemática – Física. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, departamento de Ciencias Exactas. Villuendas, edificio #4 Apto. #5. Santa Clara, Villa Clara, Cuba.

RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados de la experiencia de dos investigadores en la superación de 15 maestros primarios en ejercicio mediante un curso de postgrado, con el propósito de capacitarlos para utilizar el *software* de geometría dinámica Geogebra en el proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollan en sus aulas. Es una investigación que utilizó la sistematización de experiencias como metodología y como métodos de investigación la observación participativa para lograr conocer los estados de ánimos y dificultades de los cursillistas durante las actividades de clase, la entrevista grupal para reunir datos sobre los participantes en el curso y con directivos de la educación primaria para conocer las expectativas y resultados referidos a esta superación y la aplicación de PNI para conocer las opiniones después de algunas de las actividades docentes que se consideró relevantes. Los resultados obtenidos muestran como se obtienen avances en la superación de los maestros para utilizar el Geogebra y mencionan algunos aprendizajes que emergen de la sistematización acerca de la concepción que debe tener un curso donde se pretenda preparar a maestros que no son nativos digitales en el uso del *software* mencionado.

Palabras clave: herramientas del *software*, geometría, postgrado, motivación, sistematización.

SUMMARY

This article presents the results of the experience of two researchers in overcoming 15 primary teachers, was used for this purpose a postgraduate course, in order to be trained so that they can use the dynamic geometry software Geogebra in the process of learning that develop in their classrooms. It is an investigation that used the systematization of experiences as a methodology and as research methods participant observation to get to know the moods and difficulties of trainees during class activities, group interview to gather data on participants in the course and with directors of primary education to meet the expectations and results related to the improvement and implementation of PNI for the views after some of the educational activities considered relevant. The results show as advances are obtained in overcoming teachers to use Geogebra and mention some lessons that emerge from the systematization about conception must have a course which is intended to prepare teachers who are not digital natives use the software mentioned.

Key words: software tools, geometry, graduate, motivation, systematization.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más complejos y actuales en relación con la educación superior es la manera de asumir el concepto de calidad académica. En lo relacionado con el proceso de formación inicial y continua, esta noción de calidad en la formación se asocia, fundamentalmente, entre otros aspectos a:

Recibido: 30 de abril de 2016. Aceptado: 05 de julio de 2016.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai
12(5): 113-128.

- Calidad de los recursos humanos.
- Calidad de la gestión del proceso de formación.

Puesto que la formación es un proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria, abarca tanto los estudios de pregrado como los de postgrado (Horruitiner, 2009).

El postgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y su nivel más alto, dirigido a promover la formación permanente de los graduados universitarios. Por lo que esta, a la vez que atiende demandas de capacitación que el presente reclama, *se anticipa a los requerimientos de la sociedad, creando las capacidades para enfrentar nuevos desafíos sociales, productivos y culturales* (MES, 2003), como por ejemplo la necesidad de poner la educación a la altura de la época actual en lo relativo a la utilización de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunque ya no son nuevas las tecnologías, todavía sigue estando vigente la necesidad de que los maestros y profesores se apropien de ellas para convertirlas en medios de enseñanza cotidianos en las clases que desarrollan en cualquier nivel educacional, dadas las nuevas posibilidades que brindan al proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto en América Latina se han hecho esfuerzos en cuanto a la introducción de las tecnologías en la educación, lo cual ha traído mejoras en este sentido, aunque de manera no uniforme; al respecto, es importante considerar las ideas de Bárcenas (2012) cuando expresa que las mejoras observadas se relacionan sobre todo con aspectos de la primera brecha digital, tales como el acceso. Queda por abordar la segunda brecha digital, referida al uso y apropiación de estas tecnologías para el aprendizaje. Es importante avanzar en la capacitación docente para el uso pedagógico de las TIC, tema todavía ausente en políticas públicas de educación.

En el proceso que se realiza en la formación inicial de los futuros profesores en las universidades cubanas, en los últimos años, se ha tratado de resolver el problema planteado con respecto a la preparación para que los egresados utilicen las tecnologías en su trabajo cotidiano. En particular con los profesores que dan clases de Matemática en los diferentes niveles educacionales, no obstante no ha sido así con otros ya graduados.

En cuanto a la formación de profesores de Matemática en el uso de *software* de geometría dinámica (SGD) se tiene la experiencia sistematizada de González (2014) el cual, a lo largo de varios años, en la preparación académica de pregrado, para el desarrollo de los contenidos de geometría sintética plana, utilizó tareas que servían de modelo a los futuros profesores para su labor o incluso que pudieran ser usadas, con las variaciones personales correspondientes, en su trabajo docente, para ese fin se elaboraron las llamadas tareas docentes sustentadas en SGD, que se definen como:

Tarea docente que se presenta íntegramente en un archivo de un SGD, elaborado con fines docentes, por lo cual contiene los dibujos y construcciones necesarios de representantes de figuras geométricas, órdenes para accionar con el software, preguntas sobre los resultados que se obtienen de ese accionar, ayudas o aclaraciones y cualquier información que propicie la interrelación del alumno con el

software, de manera que lleve a la exploración guiada con la utilización de las herramientas mínimas y del arrastre de puntos libres, mediante las cuales el estudiante pueda efectuar las inferencias necesarias y elaborar las proposiciones sobre las propiedades que redescubre y que son objeto de estudio en los programas; con lo cual se logra el aprendizaje, en el tiempo disponible dadas las condiciones materiales de equipamiento (González, 2014).

Este tipo de trabajo se ha ido introduciendo también en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, donde son abordados los contenidos de geometría que tendrán que tratar en ese nivel.

El trabajo se realizó especialmente con dos *software*, inicialmente con una versión incipiente de Geómetra y posteriormente con el Geogebra, aunque dado que el segundo es un *software* libre, creado para contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, y que además permite el abordaje de la mayoría de las ramas de la Matemática, se ha optado por tomarlo como software principal en el trabajo con la geometría en la formación de maestros y profesores y además en uno de los lineamientos que aparece en todos los programas de la asignatura de Matemática de la educación general se plantea utilizar las tecnologías, incluidas las de la informática y las comunicaciones, con el objetivo de adquirir conocimientos y racionalizar el trabajo de cálculo, pero también con fines heurísticos y explícitamente cuando se argumenta este lineamiento se refiere a *la utilización de los asistentes matemáticos como el Geómetra (...)* (Ministerio de Educación, 2014).

Dados los argumentos anteriores se pasa a orientar el uso del Geogebra.

La forma de trabajo mencionada anteriormente no es posible con los maestros y profesores en ejercicio, puesto que el tratamiento de los contenidos escolares no está presente en la superación postgraduada, ante esta situación se deben buscar alternativas que permitan preparar a esos profesores de experiencia en el uso de los SGD, esta preparación debe considerar las condiciones objetivas existentes:

- La mayoría no son nativos digitales, lo que hace que en muchos casos le sea más difícil la asimilación de la tecnología informática.
- Las computadoras existen en cada centro docente, son laboratorios dotados con un número limitado de las mismas y de manera personal no se garantiza que cada docente tenga una a su servicio permanentemente.
- “La resistencia (con frecuencia inconsciente) de muchos educadores a la intromisión de la tecnología, que amenaza con alterar drásticamente prácticas y costumbres establecidas y veneradas desde hace mucho tiempo; y la falta de docentes capacitados para explotar el potencial de las TIC de forma competente” (UNESCO, 2005).

Ante estas condiciones y la necesidad de preparar a los maestros para que pudieran utilizar el *software* Geogebra en las clases de Matemática de la educación primaria, los investigadores tuvieron la tarea de preparar, mediante un curso de postgrado, a un grupo de maestros de varias escuelas y municipios de la provincia de Villa Clara, en Cuba.

El objetivo de este trabajo es sistematizar las experiencias vividas del proceso de superación de un grupo de maestros primarios.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la experiencia participaron 15 Licenciados en Educación Primaria con más de 10 años de experiencia en la docencia, y que no tienen experiencia sobre la utilización de *software* de geometría dinámica; el curso fue concebido con dos profesores que trabajaban conjuntamente, una especialista en Didáctica de la Matemática de la educación primaria, que se mencionará como *facilitadora* en este documento y un experto en la utilización de SGD que es profesor de Geometría, que será llamado el “profesor”, ambos de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Se concibió efectuar el curso en un laboratorio de computación. Se utilizó la versión 4.0.30.0 que instala una versión GeoGebraPrim diseñada para el uso específico en el nivel de enseñanza primario. Para el estudio independiente del software se utilizó el manual oficial de Geogebra, para la versión 3.2, por ser suficiente dado el nivel de empleo del *software* y para profundizar el CD de Geogebra para primaria que existe en Internet en formato HTML.

El curso tuvo 5 encuentros de 4 horas presenciales cada uno, una vez al mes, donde se explicaban los principales aspectos o discutían resultados del trabajo independiente, durante cada encuentro la especialista en Didáctica de la Matemática de la educación primaria era la encargada de registrar lo observado y las opiniones que se producían en los intercambios, también valoraba lo relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje tradicional de la primaria que aparece en los programas y traían los participantes con el objeto de analizar las posibilidades del Geogebra para el tratamiento.

Todo lo anterior fue el escenario donde se desarrolló la sistematización de experiencias dirigida a analizar las posibles formas en que se puede llevar la superación en el uso de los SGD en profesores sin experiencia en el dominio de este tipo de medio, donde además no se cuenta en lo individual (de manera general) con el equipamiento necesario y en las escuelas el laboratorio de computación es reducido.

Es necesario explicar que los autores utilizaron como metodología la sistematización de experiencias según Jara (2001), porque consideran que, como dijera el prócer de la independencia de Cuba, José Martí, la ciencia se aprende en el libro de todos los días, con la pluma, con las bridas, en el componedor, con el cepillo, con la lezna. La verdad se revela al hombre en el trabajo (Martí, 1992) y esa forma de investigación se corresponde muy bien con la labor que realizan los profesores.

Es el aula el mejor laboratorio con que cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje, de donde, con el trabajo reflexivo del maestro, han salido, y pueden salir las verdaderas innovaciones en este campo. A partir de su preparación pedagógica y didáctica, con situaciones y problemas de diversos tipos en su contexto y con deseos de resolverlas, el docente puede proponerse darle solución por la vía científica, es decir por la vía de la investigación, para encontrar las posibles respuestas a problemas.

Reflexionar sobre la mejor forma de poner en práctica la superación de maestros en el uso de los SGD y realizar las valoraciones y las comprobaciones pertinentes, nos permitieron proponerlas como soluciones para contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de primaria, este es el empeño de la investigación que se desarrolló y cuyo problema concreto, y por

tanto, de la sistematización es: ¿Cómo concebir un curso de postgrado para lograr preparar a maestros en ejercicio en la utilización de los *software* de geometría dinámica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática en el aula de primaria?

Teniendo en cuenta el problema planteado, se establece como objeto de la sistematización: el curso de postgrado encaminado a preparar a maestros primarios en ejercicio en la utilización de SGD; en correspondencia se decide que el objetivo de la sistematización sea: elaborar una alternativa didáctica que motive a los maestros a apropiarse y a utilizar los *software* de geometría dinámica en el proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollan en sus aulas.

Una pregunta es esencial en este proceso: ¿Para qué se quiere sistematizar la experiencia?, pues la respuesta define el eje de la sistematización: para determinar las características que debe tener un curso de postgrado corto encaminado a preparar a maestros en ejercicio para que utilicen los SGD en el proceso de enseñanza aprendizaje que realizan en sus aulas.

Referirse a las características que debe tener un curso, es referirse a las características del proceso de enseñanza aprendizaje y esto es muy amplio, por eso el eje se estructuró dirigido a dos componentes que son fundamentales: el contenido y el método. Cuando se hace referencia al contenido este es obligatoriamente el trabajo con el Geogebra que es el SGD objeto de estudio y referido a esto surge una pregunta: ¿Qué herramientas y posibilidades del Geogebra se estudiarán en el curso?, la respuesta lógicamente que no era conocida, pero determinó una de las ramas del eje de la sistematización:

- El nivel necesario de dominio de las herramientas del SGD para elaborar las tareas docentes que puede utilizar en el aula.

Por otra parte, el método establece la forma en que se trabajará en el aula en la clase presencial y además lo que se orientará para el trabajo independiente, esto dio pie a la segunda rama del eje de sistematización:

- La organización de la clase presencial del curso y del trabajo independiente.

La experiencia realizada tuvo tres momentos, un primer acercamiento inicial a directivos de la educación primaria con vistas a presentarles las posibilidades de utilización del Geogebra sobre la base de ejemplificar su utilización y escuchar sus demandas al respecto, en cuanto a la preparación de los maestros en ejercicio, un segundo momento consistente en el curso como tal, al grupo de maestros seleccionados y el tercer momento que fue el reencuentro con los directivos para valorar los resultados que se obtuvieron de la superación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Reconstrucción de la experiencia

Primer momento

Fue una reunión de trabajo, con dos etapas. En la primera el equipo de investigación mediante una entrevista grupal, realizó un diagnóstico de la situación con respecto a las condiciones de

equipamiento, así como de las posibilidades de los maestros, también en esa entrevista grupal se conoció de las expectativas con respecto a la superación y de las necesidades de los maestros.

De esta reunión emergió que:

...los laboratorios existen en cada escuela primaria, pequeños pero permiten el trabajo de los grupos de alumnos.

...los maestros pueden utilizar en su tiempo de preparación las computadoras que existen en la escuela.

...los maestros dominan fundamentalmente la ofimática y el trabajo con colecciones de software educativos, pero no el trabajo con software de geometría dinámica.

...si estos SGD pueden ayudar a la enseñanza de la geometría es magnífico, porque esta es de las ramas de la Matemática con más dificultades en la escuela.

Sobre la base de estas reflexiones se prepararon algunas tareas docentes con el Geogebra donde se mostraban formas en las que se podían estudiar algunos de los contenidos de geometría presentes en los programas de Matemática de la educación primaria, estas tareas fueron presentadas a los directivos para culminar la segunda etapa y como resultado emitieron las opiniones que fueron tomadas en cuenta para confeccionar el programa del curso de postgrado:

En esa dirección debe ir encaminado el curso, lograr que los maestros puedan elaborar tareas docentes de esa manera...

...se debe comenzar por las más simples, lograr que utilicen por lo menos alguna tarea aunque la confeccione otro...

No son necesarias las demostraciones, pero de esa manera “casi” queda demostrada la propiedad...

A partir de este momento se elaboró el programa que según los investigadores respondía a las necesidades de los futuros estudiantes del curso que en lo adelante llamaremos cursillistas, el programa fue concebido teniendo en cuenta lo analizado, la lógica del propio contenido y la geometría que se estudia en el nivel primario y se estructuró de la siguiente manera:

1. Caracterización del geogebra como un *software* de geometría dinámica a partir de ejemplos convenientes.
2. Principales herramientas y posibilidades de las herramientas de edición del Geogebra.
3. Elaboración de tareas docentes sobre la geometría de la educación primaria utilizando las herramientas y posibilidades del Geogebra.

Segundo momento

El curso como se expresó comenzó y terminó con 15 cursillistas, que como se expresó tenían más de 10 años de experiencia, no es interesante en este momento hablar de sexo o edad, pues los

resultados que emergieron del trabajo fueron independientes de la edad o el sexo de los participantes, aunque esto parezca que es un resultado o aprendizaje final, evita las diferenciaciones que alargan la exposición.

Se hablará de 5 clases que fueron las actividades presenciales del curso, cada una de ellas con sus peculiaridades. A medida que se explica el desarrollo de la clase se realizan las reflexiones necesarias y al final se hace una valoración de los aprendizajes que se lograron como resultado de las valoraciones realizadas con el fin de revelar la subjetividad del proceso que se está sistematizando.

Clase 1

Se comenzó con una conversación grupal encaminada al conocimiento de los participantes entre sí y además por parte de los profesores para diagnosticar el grupo en los aspectos interesantes. La presentación respondía a los ítems siguientes: nombre, municipio donde trabaja, años de experiencia, nivel de preferencia respecto a la geometría dentro de la Matemática, experiencia de trabajo con medios informáticos y posibilidades de utilizar la computadora para su preparación.

Resultan interesantes los resultados siguientes que fueron registrados: todos con 10 o más años de experiencia, poco trabajo con *software*, fundamentalmente con los de la colección “Multisaber”, nadie conoce los SGD y solo a 8 le gusta la geometría, a la cual consideran complicada.

Existían 8 computadoras en el laboratorio y se ubicaron los cursillistas por afinidad dos por computadora y en una tres.

Se partió de explicar la idea de porqué a este tipo de *software* se le llama SGD, para ello se utilizó un archivo de Geogebra, donde se construye un triángulo, se determina la amplitud de sus ángulos interiores y se comprueba su suma siempre da 180° , sea cual sea el triángulo que se obtiene del triángulo inicial mediante el arrastre de los vértices, en ese mismo archivo se determinan las longitudes de los lados y se suman, en el mismo proceso de arrastre de los vértices se puede observar que la suma de las longitudes varía con la variación de las longitudes de los lados, de esa manera se configura el concepto didáctico – matemático de geometría dinámica según el cual las construcciones geométricas pueden ser manipuladas manteniéndose invariantes las relaciones geométricas intrínsecas con la cuales fue realizada (Bernard y Ecke, 2002).

La observación de este proceso provocó expresiones como: *...si tuviera este programa pudiera explicar mejor la geometría, ...de esa manera si le será fácil a los alumnos aprender la geometría*. Estas expresiones se conocieron al terminar la clase, pero a través de acciones realizadas por la profesora de didáctica, el profesor que daba la clase, pudo darse cuenta que despertaba interés lo que explicaba, de ahí el valor de actuar como un dúo en este proceso.

Se pasó a explicar la manera de instalar el Geogebra o de utilizar uno portable, en las computadoras estaba instalada la versión referida y los instaladores necesarios para llevar en un aditamento USB. También se le ofreció el manual donde pueden profundizar y un CD con un el curso de GeoGebra en la Educación Primaria en HTML, que puede ser consultado en la computadora sin necesidad de Internet.

Se explicaron las principales características del Geogebra, las diferentes vistas posibles, aclarando que en la versión GeoGebraPrim las herramientas esenciales están desplegadas, pero que el profesor para preparar sus tareas debe conocer la versión estándar, aunque la que utilice con sus alumnos sea la correspondiente a primaria. Se pasó luego a la explicación de las herramientas, para ellos se partió de “Punto” y se fueron tratando las demás posibilidades. En este momento, la observación de la facilitadora permitió conocer que para algunos cursillistas los nombres de algunas de las herramientas no le eran familiares, puesto que el concepto geométrico que le da nombre, no le es familiar, puesto que no es tratado en los grados donde trabaja sistemáticamente, tal fue el caso de las herramientas “Mediatriz”, “Bisectriz”, “Polígono regular”, entre otras.

Lo anterior provocó que surgiera inmediatamente una tarea para el trabajo independiente: *revisar la bibliografía con el fin de recordar los conceptos geométricos que dan nombre a las diferentes herramientas del Geogebra*, esto trajo a la atención de los investigadores una característica de los SGD, requerir de dos aspectos esenciales para su uso: el dominio de las herramientas del *software* y de un conjunto de contenidos geométricos que sustentan el trabajo con las herramientas.

El trabajo continuó con ejemplos particulares de utilizar el *software* para construir figuras objeto de estudio en el grado, cambiar forma, tamaño y posición mediante el arrastre, escribir textos mediante el editor que tiene entre las herramientas y animar de forma manual, cambiar propiedades de entes construidos, como aspectos fundamentales.

También fueron mostradas como ejemplos algunas tareas docentes previamente elaboradas, que abordan contenidos del nivel.

Siempre se pudo observar como el tratamiento realizado con las figuras que se estudian en primaria causó mayor motivación, muchas veces se escucharon preguntas como las siguientes: ¿Cómo se puede construir...? ¿Cómo se puede animar...?, precisamente esto forma parte de la motivación que es necesario para que un personal que no es nativo digital y que no domina el trabajo con SGD se preocupe por aprender a hacerlo en provecho de su labor pedagógica.

Al terminar se aplicó un PNI en el cual lo principal es que de diferentes formas expresaron: como positivo poder contar con un *software* de este tipo para promover el aprendizaje de la geometría en los alumnos de primaria; como negativo resaltó lo ya tratado anteriormente, la necesidad de saber geometría para poder trabajar con el *software* y como interesante encontraron las animaciones que se les brindó como ejemplos.

Como trabajo independiente, además de la tarea incorporada, estaba planificado el estudiar los protocolos de construcción de los ejemplos que se presentaron en la clase, con vistas a reproducir las tareas docentes sustentadas en Geogebra que sirvieron de ejemplos.

La observación realizada permitió revelar como algunos de los grupos (2 o 3 cursillistas) avanzaban más que otros, incluso algunos mostraban que no comprendían lo que se explicaba, cuando la facilitadora analizó las características de estos grupos, según la entrevista inicial, pudo constatar que los grupos que menos avanzaban eran aquellos donde coincidían dos cursillistas que no le gusta la geometría o que tiene poca pericia en el uso de medios informáticos, o donde se combinaban uno de cada uno con estas características.

Aprendizajes de la clase 1

Fueron tres los principales:

Al formar pequeños grupos para trabajar en la computadora, tratar de evitar que todos los miembros del grupo tengan carencias en la geometría o en el dominio de los medios informáticos, o que se combinen las dos carencias.

Es imprescindible mostrar mediante ejemplos de la geometría de primaria la condición del Geogebra como SGD, lo cual eleva el interés por el *software*.

Es necesario repasar los contenidos geométricos que nombran las herramientas del Geogebra, antes de proceder a la explicación de estas herramientas.

Clase 2

El primer aspecto a considerar fue la conformación de los pequeños grupos, se dieron los argumentos y se formaron los grupos de manera que siempre existe un cursillista con un desarrollo superior en los conocimientos de geometría o en el dominio de los recursos informáticos.

La clase se desarrolló en tres partes:

La primera parte se realizó con rapidez y dinamismo, pues la preparación en los contenidos que dan nombre a las herramientas se realizó adecuadamente y cada uno pudo explicar las características del concepto geométrico en cuestión y también de acuerdo con la ayuda contextual del Geogebra fueron capaces de explicar como operar para la construcción, al preguntar como parte del desarrollo se obtuvieron respuestas como las siguientes:

...es mejor construir la bisectriz con puntos en los lados y el vértice porque así se obtiene la semirrecta que quiero...

...esa herramienta del polígono regular permite trazar el cuadrado muy fácilmente y lo mejor es que puedo ir cambiando el tamaño...

La experiencia de los investigadores y que las respuestas hayan sido expresadas por cursillistas que presentaron evidentemente dificultades en la primera clase, mostraron que se había logrado el interés, a partir de los ejemplos utilizados en la clase 1.

La segunda parte fue muy rica, en ella se valoraron las respuestas de los cursillistas al desafío de reproducir las tareas docentes, el resultado fue positivo, aunque no todos lograron reproducir las construcciones según el protocolo de construcción, el 66 % lo logró de manera eficiente, refieren haber utilizado el manual y otros el CD que se llevaron. Sin embargo, ninguno pudo reproducir las animaciones que están presentes en las tareas docentes que analizaron, ni crear los colores dinámicos y tampoco crear las casillas para mostrar y ocultar, a ese fin precisamente se dedicó la tercera parte de la clase, donde también se trabajó con la activación del rastro de entes geométricos construidos.

Se pudo observar que las herramientas de construcción del Geogebra, utilizadas en la clase 1, son manejadas con eficiencia, lo cual era un aspecto decisivo para continuar con el desarrollo del curso, incluso, las nuevas herramientas asimiladas a partir del estudio de los conceptos geométricos se asimilaban satisfactoriamente.

Se orienta estudiar en el CD la creación de colores dinámicos y la animación por el teclado, y mediante deslizadores. Además una tarea de corte didáctico: escoger de los programas de Matemática que imparte en la educación primaria aquellos contenidos de geometría que considere que puedan ser tratados mediante el GeoGebraPrim

Principal aprendizaje de la clase 2

No resulta nada nuevo considerar que el aprendizaje que realiza un estudiante que tiene determinada motivación es superior al que un estudiante realiza cuando no tiene motivación, pero las condiciones en que se desarrolla el curso, con maestros con experiencia y sin muchas condiciones para utilizar la informática, corrobora esta conclusión, el trabajar atendiendo a las características de los maestros y teniendo en cuenta las limitaciones y necesidades existentes motiva e interesa a los cursillistas y se eleva con ello el aprovechamiento, en este caso, el aprendizaje de las herramientas y posibilidades del Geogebra.

Clase 3

Se organiza el aula según se realizó en la clase 2 y se procede a preguntar las dudas, algunos quieren exponer y se posibilita que se haga algunas animaciones que hicieron, así como lo relacionado con el color dinámico en algunas figuras construidas, se analiza la animación de un cuadrado con colores dinámicos para tratar la definición del concepto de cuadrado, resultando figuras como las que siguen (Figura 1):

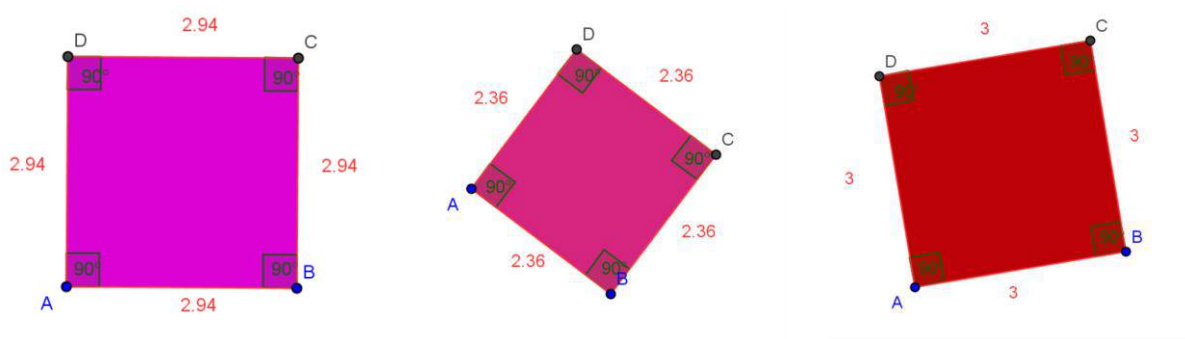


Figura1.- Diferentes tamaños, colores y posiciones del cuadrado.

En este caso la animación se produjo con el ratón moviendo los puntos A o B y se captan las imágenes en diferentes momentos, en todos los casos es posible reconocer lo esencial que hace que el cuadrado sea esta figura, la longitud de los lados y la amplitud de los ángulos, que son independientes de la posición, tamaño y color. Una de las actividades que se dio para reproducir fue un triángulo equilátero, resolvieron la tarea y la realizaron para el cuadrado, es sencillo, pero

se sigue la idea clásica de presentar variadas figuras, que tiene muchas características no esenciales diferentes, pero con las propiedades invariantes iguales.

La otra parte de la clase se dedica a discutir los contenidos geométricos de primaria susceptibles de ser tratados con el Geogebra y establecer la pertinencia y posibilidades de trabajo con los mismos, la existencia de los contenidos no es una novedad, lo que es novedoso es el análisis que se realiza sobre lo que se podría realizar utilizando el Geogebra para dar tratamiento didáctico a los diferentes contenidos, aquí ya no solo se trata de preparar tareas docentes para que el profesor explique con mayor facilidad y “demuestre propiedades geométricas”, sino que surgen ideas de tareas para que trabajen los alumnos de primaria con el Geogebra cuando sea posible; aquí es donde aparece la necesidad de utilizar las herramientas de movimiento, que es el último aspecto que se trata en la clase y lo expone el profesor.

En la actividad la facilitadora ha ido recogiendo las opiniones de los cursillistas, que en general manifiestan un adecuado estado de ánimo y conformidad con el aprendizaje que van realizando, mostrando tomar conciencia de la importancia del trabajo con el Geogebra para la clase:

...de esta manera se puede mostrar a los alumnos...

Si se da una figura y su imagen por un movimiento el propio alumno puede comprobar o explorar con la dirección mía las propiedades...

Ahora se pueden “ver” propiedades que son muy difíciles de aprender, porque no se comprueban

Al tratar de preparar o trabajar con la versión GeoGebraPrim también observan por si mismo lo explicado:

En esta versión para primaria no se pueden construir deslizadores

...aquí faltan dos movimientos que se estudian en primaria, la traslación y la rotación

Se propone para el trabajo independiente comenzar la elaboración de las tareas con los contenidos propuestos y discutidos en la clase. Cuestión esta que será discutido y compartido en la próxima clase como paso previo de la exposición del trabajo final.

Se aplica el PNI y como negativo solo se plantea que el tiempo y el equipamiento no permite una mayor utilización, aspecto este ajeno al curso, aunque si influye en el cumplimiento de las tareas.

Principal aprendizaje de la clase 3

Es una verdad también conocida, pero ahora contextualizada al caso de la preparación para la utilización de los SGD, en la medida que se crean las necesidades docentes y se dan posibilidades de satisfacerlas el interés crece y con él los resultados. Como existe la indicación de utilizar el Geogebra y se da un curso sobre el mismo, los maestros que tenían cierto grado de escepticismo, muestran que tienen posibilidades de apropiarse de los elementos necesarios.

Clase 4

Durante el desarrollo de la actividad docente se pudo constatar mediante la observación y el intercambio que se ha alcanzado un nivel medio en el trabajo con el Geogebra, los cursillistas son capaces de realizar las construcciones de las figuras que se estudian en primaria, de hallar la imagen de una figura por los movimientos y comprobar utilizando las herramientas las propiedades de cada movimiento que se manifiestan, así como también han podido escribir textos que ayudan a presentar las tareas por contener indicaciones para el accionar en la tarea.

Como resultado del trabajo desarrollado se dan algunas orientaciones basadas en la Didáctica de la Matemática para la elaboración de las tareas docentes que serán defendidas en la última clase, la próxima.

El ambiente de trabajo es adecuado, hay entusiasmo por aprender, al respecto se dan orientaciones para que puedan seguir profundizando con la ayuda del Manual y del CD que se le ha ofrecido, también se hace referencia a la ayuda que aparece en Internet en la página en español de Geogebra, ayuda que se permanentemente se actualiza, porque este *software* es libre y muchos estudiosos diariamente están buscando la forma de hacerlo mejor.

Aprendizajes de la clase 4

No existen aprendizajes generales nuevos salvo que se revelan algunos cursillistas con ideas sólidas que defienden como resultado del estudio realizado, son individualidades que de cierta manera pueden servir de multiplicadores de esta experiencia en sus colectivos de trabajo.

Clase 5

El ambiente fue propicio para compartir las experiencias de los cursillistas en forma de exposiciones donde se discute una tarea docente sustentada en Geogebra, para la discusión se pide una caracterización del contenido por su ubicación en el programa, objetivos a los que responde e importancia en el desarrollo futuro de la asignatura Matemática, una explicación de las formas tradicionales en que se aborda y de las ventajas que considera existen al utilizar el Geogebra para dar tratamiento. Como es obvio la discusión contempla la utilización del *software* y la explicación de cómo fue concretada en el mismo la tarea y su solución.

Cuadro 1.- La segunda fila indica las posibles calificaciones a obtener: 5: Excelente 4: Bien 3: Regular 2: Mal. La tercera fila indica la calificación que alcanzó cada cursillistas

Caracterización del contenido				Explicación de las formas tradicionales de tratamiento				Ventajas de la utilización del Geogebra				Defensa de la tarea docente sustentada en Geogebra				Calificación final			
5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2
7	8			8	5	2		5	5	5		10	5			9	6		

Los resultados del curso se reflejan en la tabla siguiente, pero no indican que no existan dificultades para utilizar el Geogebra, solo que los 15 cursillistas fueron capaces de elaborar una tarea docente utilizando el *software* Geogebra, pero que además durante las 5 clases dieron muestras de entender la esencia del *software* y trabajar con sus diferentes herramientas y utilizar las posibilidades que brinda dicho *software*.

Una de las tareas docentes defendidas tiene que ver con las propiedades de la simetría axial y es de las llamadas en este trabajo tarea docente sustentada en Geogebra, donde se da una construcción base y se piden en el propio archivo realizar una serie de tareas con el fin de obtener un resultado, en este caso se trata de una de las propiedades que tiene la simetría axial o reflexión con respecto a una recta.

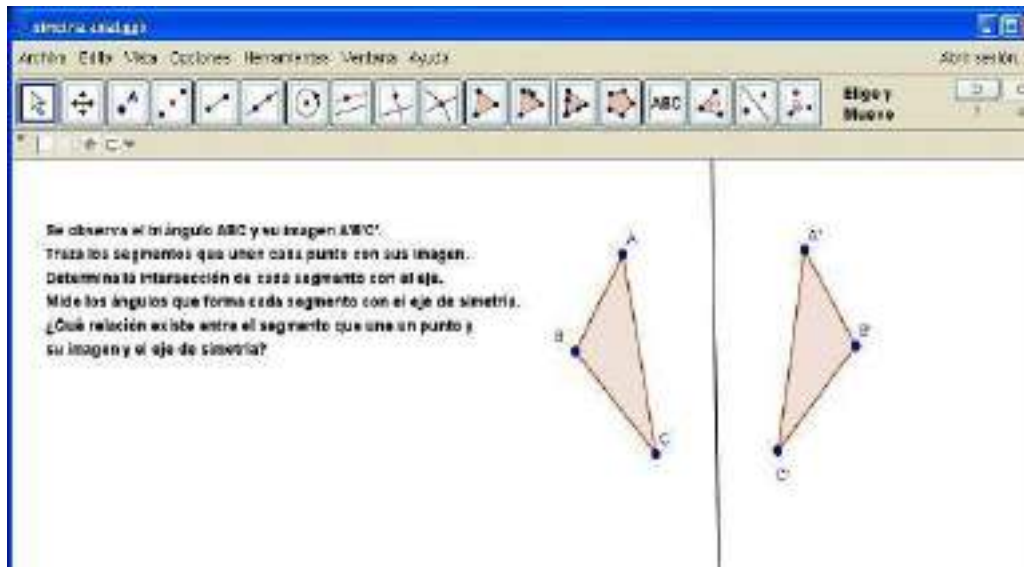


Figura 2.- Una propiedad de la reflexión analizada con Geogebra.

Como resultado del PNI que se aplicó en esta actividad final con relación al curso se obtuvieron varias opiniones que se resumen en lo siguiente:

Positivo: Satisfizo las expectativas, se pudo aprender a trabajar con el Geogebra para utilizarlo en las clases que sea posible.

Negativo: El tiempo no fue suficiente para trabajar todo lo que es posible con este *software*.

Interesante: El manual está muy claro y unido con el CD se puede seguir buscando lo que uno considere que se necesita.

Lo considerado interesante es *uno de los aprendizajes* que se quiere destacar: el Geogebra cuenta con documentos de ayuda y existen en Internet documentos que pueden ayudar a cualquier profesor que se lo proponga a introducirse en el mundo de la geometría dinámica.

Los *aprendizajes fundamentales* que se derivan de esta experiencia práctica emergen del análisis implícito que se ha venido realizando sobre los dos elementos en los que se descompuso el eje de la sistematización realizada.

En primer lugar la respuesta acerca del nivel que se debe alcanzar en el dominio de las herramientas del Geogebra para que el maestro pueda elaborar tareas docentes que pueda utilizar en el aula, lo cual está en correspondencia con el contenido que debe estar presente en un curso de postgrado para preparar a los maestros, depende del nivel de dominio que tenga el maestro tanto del trabajo con la informática, que incluye el propio Geogebra, como del dominio de los contenidos de geometría, por lo tanto un curso debe tener una línea general que incluya en primer término tratar primero en forma de repaso y sistematización, la geometría que fundamenta al *software*, a sus herramientas y que partiendo de la comprensión de las mismas se vaya avanzando de acuerdo con la motivación que despierten las potencialidades del *software* estudiando y aplicando las herramientas que permitan el trabajo con los contenidos de primaria, nunca deben faltar las herramientas de polígonos, medición, trazado de rectas y segmentos particulares y las de movimiento, pero debe ser dosificadas de acuerdo con las demandas de desarrollo.

Al respecto es importante utilizar manuales y materiales de Internet, tampoco se puede renunciar a utilizar tareas docentes que han sido elaboradas previamente por otros maestros siempre que estas respondan a los intereses del profesor y a los objetivos del programa.

Con relación a la organización de la clase, es recomendable que el trabajo presencial se organice en grupos pequeños, aunque exista una computadora para cada cual, lo que hay que garantizar que exista un balance entre los integrantes del pequeño grupo, lo ideal sería que fueran fuertes en el contenido y en la informática, pero si no es posible no dejar nunca solos a participantes que tengan dificultades por igual, pues esto retrasa el trabajo, el desarrollo de los cursillistas y limita las ayudas entre iguales.

Con estos elementos se dio fin al segundo momento y a partir de ahí, que data de finales del curso 2014 – 2015, hasta la fecha se ha estado realizando el *tercer momento*.

El acercamiento a los directivos de los diferentes niveles ha estado relacionado con conocer la efectividad del curso inicial y de otros que se estuvieron impartiendo en tiempos sucesivos, hasta el momento, pese a la situación relativa al equipamiento:

Lo aprendido se ha aplicado por parte de los cursillistas como parte del trabajo metodológico que desarrollan las estructuras provinciales y municipales de dirección de la educación primaria en los municipios de Santo Domingo y Santa Clara. En este último municipio se aplicó en las clases de Matemática, en la parte correspondiente al contenido geométrico en escolares de primero a sexto grado en las escuelas primarias: Fernando Cuesta Piloto, Fabio Fuentes, Ramón Pando Ferrer, Orestes de la Torre, Pepito Tey y José Antonio Echeverría.

En la actualidad en dos diplomados diseñados para egresados de la Licenciatura en Educación Primaria se ha incluido como curso la utilización del *software* Geogebra.

CONCLUSIONES

La superación postgraduada es una necesidad actual del egresado para actualizar sus saberes y con ello perfeccionar sus funciones profesionales, es necesaria la búsqueda de mecanismos que permitan que los profesores que no pertenecen a la generación de los nativos digitales accedan al uso de la tecnología, pero para ello hay que elaborar cursos que les aporten los conocimientos, para que puedan perfeccionar su trabajo y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollan, las propuestas de superación deben contemplar formas que llenen la expectativas de esos docentes, tanto desde el punto de vista de poder vencer los cursos, como de que los mismos le aporten mejoras a su trabajo docente.

La introducción de las TIC en el trabajo cotidiano de maestros en ejercicio debe ser un proceso que motive e instruya de forma paulatina y que tenga en cuenta las condiciones de las escuelas para implementar el uso de los diferentes *software*, siendo esencial que se considere su utilización como una alternativa más, cuando produzca efectos o resultados que no se alcanzan por otros medios.

LITERATURA CITADA

- Bárcenas, A. (2012). «Prefacio». En G. Sunkel y D. Trucco (eds.), Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL, p. 13. Disponible en: www.cepal.org/publicaciones/xml/4/48484/LasTecnologiasDigitales.pdf.
- Berdard, J. y Ecke, R. A. (2002). Resolução de problemas gráficos utilizando a geometria dinâmica. Disponible en: <http://www.scholar.google.com/url?sa=U&q=http://www.uniandrade.br/simposio/pdf/mat110.pdf>
- Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Programa de Matemática de primero a sexto grado. Cuba, Editorial Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2004). Reglamento de la educación de postgrado de la La Habana, MES.
- González, J (2014). Los software de geometría dinámica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría sintética plana. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Disponible en: <http://biblio.uclv.edu.cu/>.
- Horruitiner, P. (2009). La universidad cubana, el modelo de formación. La Habana, Pueblo y Educación.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Bolivia, en el Seminario ASOCAM. Disponible en: <http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/Met%20Cual%20Inv%20accion/2008/Semana%208/335%20DESAFIOS%20Y%20DILEMAS%20SISTEMATIZACION.pdf>

Martí, J. (2009). Obras Completas. Tomo XI. La Habana, Pueblo y Educación.

UNESCO. (2005). Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú. OREALC / UNESCO Santiago, Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>

AGRADECIMIENTOS

A los directivos y maestros de la educación primaria que han participado y contribuido en los resultados obtenidos en esta experiencia de sistematización.

Síntesis curricular

María Luz Fuentes Pérez

Licenciado en Educación especialidad Educación Primaria. Máster en Ciencias de la Educación en la UCP “Félix Varela”, profesor auxiliar. Responsable de la disciplina Didáctica de la Enseñanza Primaria. Departamento de Educación Primaria. Facultad de Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba. Coautor del libro “El juego en el contexto de la formación del profesional de la Educación Primaria” (2014), además ha publicado e investigado sobre el “Seguimiento al egresado de la educación” y en la aplicación de las herramientas del GeoGebra en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría en la Educación Primaria, durante más de 5 años. Correo electrónico marialuzf@uclv.cu

Jorge Francisco González Concepción

Licenciado en Educación especialidad de Matemática. Doctor en Ciencias pedagógicas en la UCP “Félix Varela”, Master en Matemática Aplicada en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas; Profesor Titular. Responsable de la disciplina Geometría en la carrera de Licenciatura en Educación Matemática- Física; Jefe de Carrera de Licenciatura en Educación Matemática en la Universidad central “Marta Abreu” de Las Villas y miembro del colectivo de autores de la disciplina Geometría de dicha carrera. Coautor de 2 libros: Geometría y Geometría para la Escuela Pedagógica (2016), además ha publicado e investigado sobre la utilización de *software* de geometría dinámica durante más de 15 años. Correo electrónico jgconcepcion@uclv.cu



LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA VIDA

COMPETENCY THE FORMATION FOR LIFE

Milagros Mederos-Piñeiro

Metodóloga del Vicerrectorado Docente. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

RESUMEN

La formación de competencias para la vida es el resultado de una educación de calidad que prepara a los escolares para asumir los retos de un mundo que avanza rápidamente, donde la equidad e igualdad de oportunidades deben constituir premisas de la educación; formarlas, es un reto que asumen los maestros para que las nuevas generaciones contribuyan de forma activa a lograr un mundo mejor. En Cuba son importantes las investigaciones sobre la formación de competencias comunicativas y para la autorregulación del aprendizaje en escolares primarios. El artículo expresa el resultado de una investigación que aporta una metodología para la formación de competencias para la vida en escolares de la educación primaria, utiliza como vía esencial la actividad investigativa. El proceder metodológico de la investigación tiene un enfoque cuantitativo y un alcance explicativo, para establecer y dar sentido de entendimiento a la relación causal entre la dirección de la actividad investigativa y la formación de competencias para la vida. Se emplean métodos de investigación: teóricos, empíricos y matemáticos-estadísticos, para la caracterización del estado inicial, el procesamiento de los resultados, y su análisis. La aplicación de la metodología para la formación de competencias para la vida hace que los maestros dirijan el proceso de enseñanza aprendizaje con una concepción didáctica investigativa y transformadora, donde el escolar es protagonista de su aprendizaje y provoca cambios en sus desempeños, que se evidencian en las competencias formadas, relacionadas con la comunicación efectiva y afectiva; la solución de problemas vinculados a la vida; la utilización de medios en la obtención de los conocimientos y la expresión de una conducta acorde a las exigencias escolares y sociales. La efectividad de la metodología confirma que existe una relación causal entre la dirección de la actividad investigativa por parte de los maestros y la formación de competencias para la vida en los escolares.

Palabras clave: actividad investigativa, desempeño, metodología.

SUMMARY

The formation of life competences is the result of a quality education that prepares students to meet the challenges of a fast moving world where equality and equal opportunities should constitute premises of education; training them is a challenge teachers to assume new generations contribute actively to a better world. In Cuba are important research on the formation of communication competences and self-regulated learning in primary school. The paper shows the result of an investigation that provides a methodology for the formation of life competences in primary school education, used as an essential pathway research activity. The methodological approach of research has a quantitative approach and an explanatory scope to establish and make sense of understanding the causal relationship between the direction of research activity and training of life competences. Theoretical, empirical and mathematical-statistical, for characterizing the initial state, processing of results and analysis: research methods are used. The application of the methodology for the formation of life competences makes teachers lead the teaching-learning process with a research and transforming teaching concept, where the school is the protagonist of their learning and causes changes in their performances, which are evident in the formed competences related to effective and affective communication; the solution of problems related to life; the use of means in obtaining the knowledge and the expression of a behavior consistent with school and social demands. The effectiveness of the methodology confirms that there is a causal relationship between the direction of research activity by teachers and the formation of life competences in school.

Key words: investigative activity, performance, methodology.

INTRODUCCIÓN

En este documento se expone la evaluación experimental de una metodología que se aplica en función de formar competencias para la vida en escolares de la educación primaria; para explicar teórica y empíricamente la relación causal entre la dirección de la actividad investigativa por parte de los maestros y la formación de competencias para la vida, se escoge un centro escolar de la ciudad de Santa Clara y participan maestros y escolares de quinto y sexto grado.

Son referente para la investigación los estudios realizados sobre la investigación como modalidad didáctica realizados por González (2004), acerca de la reflexión y creatividad: métodos de indagación crítico-creativa, basados en las interrogantes y el diálogo reflexivo como vía de acceso y transformación del conocimiento en escolares primarios; los de González (2001 y 2008), en relación con la formación de grupos de investigación escolar: una alternativa en el desarrollo del potencial creativo de escolares primarios de altas potencialidades, dirigido a favorecer el desarrollo de la creatividad en escolares del segundo ciclo mediante la elaboración de proyectos de investigación.

También las investigaciones sobre la formación de competencias desde diferentes como las de Fernández y Llivina (2003) que abordan el tema de las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la Psicología; la de Lorenzo (2005) dirigida a la competencia e incompetencia social en la edad escolar, entre otros estudios acerca del tema.

Con la investigación se pretende contestar la pregunta: ¿Cómo contribuir a la formación de competencias para la vida en los escolares del segundo ciclo de la educación primaria? Es por ello que el objetivo de la investigación es elaborar una metodología para la formación de competencias para la vida en escolares de la educación primaria.

Los resultados de la revisión documental y el trabajo de campo, permiten aseverar que al utilizar una metodología con una concepción didáctica investigativa para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, se logra que los maestros hagan una mejor selección y orientación de los objetivos, atiendan los intereses de los escolares, generen mayores motivaciones por aprender, enseñen diferentes estrategias de aprendizaje para la solución de tareas planteadas, muestren dominio en el uso de métodos investigativos y logren el protagonismo de los escolares en la búsqueda del conocimiento con independencia cognoscitiva.

La investigación tiene el objetivo de elaborar una metodología para la formación de competencias para la vida en escolares de la educación primaria.

Como consecuencia de este proceder metodológico se transforma el desempeño de los escolares, tanto en su aprendizaje, como en su preparación para la vida. Estas transformaciones se evidencian en competencias que les permiten la comunicación efectiva y afectiva al expresarlo que piensan con orden lógico, al hacer reflexiones con coherencia, fluidez, corrección, al argumentar, establecer regularidades y hacer conclusiones a partir de lo que han investigado.

Los escolares se muestran competentes en la actividad investigativa, al dar solución a problemas vinculados a la vida, donde manifiestan sus conocimientos, interpretan fenómenos y procesos de la naturaleza, la sociedad, satisfacción y motivación al participar en acciones que contribuyen a la transformación del medio y a la solución de problemas ambientales. Además, son competentes en

el uso de medios tecnológicos para la obtención de los conocimientos, independencia en la búsqueda de información, cuando actúan en correspondencia a las exigencias escolares y sociales: participación activa en el aula, responsabilidad al resolver las tareas planteadas, autovaloración y valoración de los logros alcanzados, bienestar por los resultados y cumplimiento de las normas de educación formal y de convivencia.

Las valoraciones finales de la investigación precisan la divulgación de los resultados en seminarios científico-metodológicos, talleres, eventos, intercambios de experiencias y a través de las diferentes vías de trabajo metodológico en la educación primaria, para que contribuyan al logro de una educación de calidad.

En la primera parte del texto se presenta un esbozo de la metodología empleada y deferencias en torno al objeto de estudio; posteriormente se comunican los hallazgos, que incluye un análisis cuantitativo y cualitativo de la transformación, se establece la relación causal entre la dirección de la actividad investigativa por parte de los maestros, y la formación de competencias para la vida en los escolares; también se expone la importancia de la formación de competencias para la vida y de la actividad investigativa en el aula, según los estudios de diferentes investigadores, lo que sustenta el análisis de los resultados.

En el tercer apartado se revelan algunas ideas para la discusión y reflexión sobre los resultados y la conveniencia de utilizarla metodología para la formación de competencias para la vida en los escolares de la educación primaria. Al final aparecen las referencias utilizadas durante el proceso investigativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación responde a las exigencias del método dialéctico; tiene en cuenta la unidad de la teoría con la práctica, de lo objetivo con lo subjetivo, de lo cuantitativo con lo cualitativo. Sigue un enfoque cuantitativo y un alcance explicativo, que según Hernández, *et al.* (2006) *Este tipo de investigación permite explicar por qué ocurre un fenómeno, la relación entre las variables y proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno al que se hace referencia.*

El proceso investigativo condujo a declarar como objeto de estudio la formación de competencias para la vida en escolares de la educación primaria. Se comprueba la efectividad de la aplicación de la metodología para la formación de competencias para la vida en escolares de la educación primaria; del que se extrae cierto nivel explicativo en cuanto al elemento propuesto como causa (variable independiente) de cierto efecto (variable dependiente).

Las variables son conceptualizadas y se asume como variable independiente: la metodología que es “Un proceso lógico que se conforma por “etapas”, “eslabones”, “pasos” cados y ordenados de manera particular que permita la obtención del conocimiento” (Locences y De Armas, 2000).

La autora de la investigación asume como variable dependiente: formación de competencias para la vida como:

Proceso formativo donde se logra una comunicación efectiva y afectiva del pensamiento de forma crítica y creativa; la interpretación de los fenómenos naturales, sociales y la solución de problemas vinculados a la vida; la utilización de

los medios de comunicación e informáticos en la obtención de los conocimientos y el mantenimiento de una conducta acorde a las exigencias escolares y sociales.
(Mederos, 2010)

En la investigación participaron 154 escolares, ubicados en 5 grupos, 3 de sexto grado y 2 de quinto grado, atendidos por 15 maestros, donde se introdujo la variable independiente y se evaluó la transformación de la variable dependiente. La selección de los grupos se hizo a partir de una caracterización de los escolares y maestros.

Se decidió controlar variables ajenas para evitar que se distorsionaran los resultados; en los escolares, el aprovechamiento académico, la motivación hacia la actividad de estudio, el acceso a los medios de comunicación e informáticos; en los maestros, los años de experiencia en la educación, años de experiencia en el trabajo en la escuela primaria y en quinto y sexto grado, así como el nivel académico alcanzado.

Por ser una investigación pedagógica tuvo un enfoque investigativo integral, con unidad entre lo empírico y lo teórico, la utilización de un sistema de métodos y técnicas estadísticas para la recoger, procesar, analizar y valorar la información.

Se emplearon diversos métodos que permitieron la búsqueda de información y el diagnóstico inicial y final con la utilización de diferentes instrumentos: guías de observación a clases, entrevistas a los maestros de quinto y sexto grado, pruebas pedagógicas para evaluar el conocimiento de los escolares y se revisó el producto de su actividad.

El intercambio con los sujetos participantes (maestro-escolar) en el proceso de enseñanza aprendizaje posibilitó a la investigadora la obtención de la información su análisis y comprensión con los indicadores de medición derivados de la operacionalización de la variable dependiente; estos expresan los rasgos que caracterizan cada competencia en los grados quinto y sexto de la educación primaria. Se valoró además la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que realizan los maestros teniendo en cuenta la aplicación de la metodología que se introduce.

Al realizar el análisis del diagnóstico inicial se estableció la relación entre la dirección del proceso y el aprendizaje de los escolares. Las regularidades de la fase de exploración empírica muestran esta relación; los maestros tienen insuficiencias en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, no propician la reflexión, el establecimiento de nexos con la práctica social, el intercambio y socialización del conocimiento, la motivación por la actividad investigativa, no proyectan tareas de aprendizaje con carácter investigativo, ni enseñan el uso de estrategias para investigar; como consecuencia, los escolares al realizar las tareas de aprendizaje no reflexionan, no logran establecer nexos con la práctica social, ni el intercambio y socialización del conocimiento y muestran bajos niveles de desempeño.

Estos resultados hicieron reflexionar a la autora y centrar el objeto de estudio en la formación de competencias para la vida en escolares de la educación primaria, por ser sujetos que aprenden y se forman a partir de la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, motivos y valores, que le permiten un mejor desempeño en el aprendizaje y en la actuación personal. Para lograr transformaciones en este objeto de estudio hay que modificarla influencia educativa del maestro, por ser el trabajo en el aula, la principal vía para el aprendizaje y la

formación de competencias, que potencian el progreso presente y futuro de los escolares, al prepararlos para la vida.

Motiva la realización de esta investigación la relevancia que adquiere el proceder investigativo en el aula para el logro de la formación de competencias para la vida, sustentada en una tradición pedagógica en Cuba, que concibe la educación como responsable de la formación del hombre, y un proceso de enseñanza aprendizaje que incentive la elaboración del conocimiento, la necesidad de aprender, de saber más, la búsqueda de soluciones aplicando estrategias, la participación en la transformación del medio que les rodea con un alto sentido de responsabilidad. Son estas influencias las que contribuyen a formar competencias para la vida en los escolares, que les servirán para ponerse a la altura de su tiempo y ser activos transformadores de la sociedad en que viven y se desarrollan.

Además, justifica la investigación, el hecho que el modelo de escuela primaria, tiene una concepción teórico-metodológica de cambio educativo, la aspiración social de asegurar a todos los niños y niñas el acceso a la cultura, el fortalecimiento máximo de sus potencialidades individuales, así como, ofrecer a niños diferentes una oportunidad igual de alcanzar los objetivos dando posibilidades flexibles para su desarrollo.

La metodología en su concepción refleja la integración de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; la relación entre objetivo-contenido-métodos-medios, formas organizativas y evaluación, mediado por la dirección del maestro que diseña, orienta y desarrolla el proceso a partir del diagnóstico de los escolares.

La categoría objetivo precisa la máxima aspiración como componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en él, se revelan los procesos instructivos, educativos y desarrolladores de la personalidad en la realización de la actividad investigativa para la formación de competencias para la vida.

Los contenidos, métodos, procedimientos, medios y formas organizativas que se emplean en la concepción de la actividad investigativa, permiten su realización y evaluación, tanto del proceso de dirección del maestro, como del resultado de los escolares. El uso de métodos investigativos propicia la interacción, la búsqueda y construcción del conocimiento, con la utilización de medios tecnológicos y formas organizativas donde prevalece la independencia cognoscitiva.

La metodología que se elabora transita por diferentes etapas, cada una con un objetivo y procedimientos metodológicos que permiten la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

La Metodología para la formación de competencias para la vida se aplica en todas las asignaturas, según el tema seleccionado. Las actividades investigativas se organizan de manera que, primero, se desarrollen en el aula con la dirección constante del maestro; después, una vez que los escolares comiencen a demostrar mayores niveles de desempeño e independencia en su actuación, se diseñan para que las inicien en el aula y las concluyan en el estudio individual, y posteriormente, se proyectan para hacerlas totalmente en el estudio individual y como trabajo práctico, estas últimas con un mayor nivel de generalización que demandan un desempeño superior de los escolares.

Cuadro 1.- Etapas que posibilitan la formación de las competencias

Etapas	Objetivo	Acciones metodológicas
Etapas1. Aseguramiento de las condiciones previas.	Asegurar condiciones previas que garantizan que los escolares estén preparados para realizar las actividades investigativas	• Diagnóstico inicial (potencialidades e insuficiencias) de los escolares y atención diferenciada según necesidades individuales y del grupo.
Etapas 2. Conducción de la planificación, organización y orientación de las actividades investigativas.	Planificar la forma en que se realizarán las actividades investigativa según posibilidades, intereses y necesidades de los escolares	• Planificación, organización y orientación de la actividad investigativa que favorece la formación de competencias para la vida.
Etapas 3. Ejecución de las actividades investigativas.	Investigar según lo planificado.	• Seguimiento y control a los escolares en el cumplimiento de las acciones trazadas para la realización de la actividad.
Etapas 4. Control y evaluación de los resultados de la actividad investigativa.	Controlar la formación de las competencias para la vida a partir del desempeño de los escolares en la realización de la actividad investigativa, para lo que se evalúa el cumplimiento de los objetivos propuestos.	• Evaluación de los resultados que alcanzan los escolares teniendo en cuenta las exigencias de la tarea. • Rediseño por el maestro de la planificación y orientación de las actividades investigativas en función de ir perfeccionando la dirección del proceso y su influencia en los escolares.

La evaluación se realiza observando el desempeño durante cada etapa (planificación, organización, orientación, ejecución y en el control y evaluación) y además, del producto escrito derivado de la investigación y la discusión y presentación del trabajo realizado. Los escolares en este momento explican cómo han llegado a los resultados finales, eso permite evaluar el proceso seguido, consolidar un proceder de actuación y que intercambien entre ellos sus opiniones, formas de pensar y de actuar. Los resultados quedan registrados y reflejan el nivel que alcanzan los escolares en cada indicador y nivel general, según los índices de medición. La evaluación que obtienen los escolares depende de su desempeño.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los principales hallazgos obtenidos en la investigación que permiten la reflexión académica parten del trabajo de campo, su origen se ubica en las entrevistas a directivos, observación a clases y la evaluación del producto de la actividad de los escolares. Para la cuantificación y procesamiento de los datos se empleó la estadística descriptiva con la aplicación de las pruebas no paramétricas de rangos de Wilcoxon, lo que posibilitó la posterior interpretación de los aspectos teóricos y empíricos de los resultados.

Del proceso de reflexión analítica, teórica y empírica se obtienen como resultado, explicaciones acerca de las transformaciones en la dirección de la actividad investigativa, la efectividad de la metodología para la formación de competencias para la vida en los escolares.

Marco teórico conceptual acerca de la formación de competencias para la vida y la actividad investigativa

La sociedad contemporánea reclama la presencia de personas competentes para el ejercicio de sus funciones, con recursos para acometer de manera innovadora las funciones y tareas para las que han sido preparadas. Le corresponde a la educación promover los saberes para toda la vida y contribuir a la formación de personas más capaces y competentes.

En el modelo proyectivo de escuela primaria cubana se expresa la necesidad de contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que reflejen sentimientos, formas de pensar y comportamientos en correspondencia con lo que aspira la sociedad (Rico, *et al.* 2008).

Para cumplir con ese encargo social y alcanzar niveles superiores de calidad educativa el maestro debe tener en cuenta las particularidades de los escolares; concibe un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, activo, reflexivo, regulado, la realización de actividades que sean significativas en relación con los contextos culturales en los que se desarrollan e integra lo instructivo y educativo en un clima participativo (Rico *et al.*, 2008).

El logro de la calidad y perfeccionamiento de la educación exige que se transforme la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de lograr, desde la actividad investigativa en la clase, la formación de competencias para la vida en los escolares.

La formación de competencias es un propósito asumido en la educación desde mediados del siglo XX. El investigador Méndez (2007) cita a diferentes autores en un análisis que hace sobre las competencias, (Meirieu, 1991; Spencer y Spencer, 1993; Legendre, 1993; Le Boterf, 1995; Rodríguez, y Feliú, 1996; Gonczi, y Athanasou, 1996; Pinto, 1999), y precisa que estos autores las relacionan con componentes como: la motivación, las formas de comportamientos, los conocimientos, las habilidades, destrezas manuales, cognitivas, disposiciones y conductas que posee una persona y le permite la realización exitosa de una actividad.

En la actualidad otros investigadores profundizan sobre el tema, como Rodrigo, Zúñiga, Constanza, (2013), Marín y Uribe (2015) plantean diferentes visiones de la formación de las competencias refieren cómo se perciben al alumno como investigador y constructor de significados, García, J. A. (s a) propone estrategias didácticas para su formación.

En el ámbito educativo cubano se enmarcan las competencias como configuración psicológica que favorece el desempeño exitoso del sujeto en un determinado tipo de actividad. Castellanos, *et al.*, las definen como:

Configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto. (Castellanos, et al., 2005)

La competencia como configuración psicológica integra formaciones de carácter cognitivo (capacidades, habilidades) y otras de carácter motivacional para el funcionamiento de la

personalidad con una actuación exitosa en un contexto. Se entiende que las competencias tienen un origen socio-histórico; es una construcción individualizada con una estructura configuracional compleja y función autorreguladora, tiene carácter contextualizado atendiendo a un modelo concreto de actuación, y se expresan en el desempeño actualizado y eficiente del que las posee.

Rychen, y Salganik (2004) citan a pedagogos y psicólogos, que como ellos, realizaron estudios acerca de las competencias para la vida (Canto-Sperbe, 2004; Jean-Pierre (2004); Atorresi y Moreno, 2004), y señalan que estos autores las analizan teniendo en cuenta su contribución en la preparación de los escolares para la vida futura.

La autora de la investigación, a partir de los estudios realizados, la práctica educativa y desde una mirada pedagógica, considera que las competencias para la vida pueden asumirse como:

Configuración psicológica que le permite asimilar nuevos aprendizajes con niveles superiores de complejidad, la solución de situaciones de la práctica cotidiana, la interacción con el mundo, a vivir, convivir y transformar la naturaleza y la sociedad en correspondencia con el momento del desarrollo escolar (Mederos, 2010).

Se distingue de las demás definiciones abordadas por otros investigadores porque lo hace con un enfoque pedagógico dirigido a lograr la formación integral de la personalidad, la influencia del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y la vinculación de la labor educativa de la escuela con el contexto social. La autora tiene en cuenta lo cognitivo (habilidades, capacidades) y lo afectivo motivacional de forma integrada a los modos de actuación y el desempeño en las tareas que cumplen los escolares.

Considera la autora de la investigación que las competencias para la vida que pueden formarse en quinto y sexto grado son:

- Comunica de forma efectiva, afectiva, crítica y creativa el pensamiento.
- Interpreta los fenómenos naturales y sociales y resuelve problemas vinculados a la vida.
- Utiliza los medios de comunicación e informáticos en la obtención de los conocimientos.
- Actúa acorde a las exigencias escolares y sociales” (Mederos, 2010).

Las características psicopedagógicas de los escolares de estos grados (entre 11 y 12 años), permiten su formación, teniendo en cuenta el nivel que alcanzan al concluir el primer ciclo de la educación primaria (primero a cuarto grado), de los objetivos, contenidos y habilidades que se desarrollan en los grados quinto y sexto, y de las motivaciones, intereses de los escolares.

La autora considera que la formación de estas competencias para la vida puede lograrse utilizando una metodología que tenga como centro la actividad investigativa porque permite la estimulación de la zona de desarrollo próximo en la adquisición de aprendizajes con niveles superiores de complejidad, y mejores niveles de desempeño; se integra lo instructivo, educativo y desarrollador a partir del planteamiento de contradicciones entre lo que saben y lo nuevo por aprender, en un contexto de socialización, comunicación y reflexión, donde la enseñanza conduce el desarrollo.

Estas consideraciones se hacen al tomar como referente teórico el pensamiento educativo cubano del siglo XIX, el estudio realizado por Chávez, (2005) que señala que el Padre Agustín Caballero (1762-1835) se manifestó en contra del dogmatismo, el ilustre pensador Félix Varela (1788-1853)

sostuvo ideas progresistas respecto a la educación, se opuso al escolasticismo imperante en su tiempo y planteaba que al hombre había que enseñarlo a pensar desde niño.

Entre los principales méritos de Varela según Chávez, es la libertad de aplicar diferentes métodos de enseñanza, introdujo el método explicativo en sus clases, además empleó los métodos de observación y la experimentación para el conocimiento de la naturaleza, dando una nueva orientación a la investigación científica, colocaba a sus alumnos en condiciones de pensar por sí mismos para buscar el conocimiento.

Destaca el autor, que en la obra del insigne pedagogo De la Luz (1800-1862) existen criterios de avanzada sobre los métodos de enseñanza y lo cita: *Porque embebiendo los alumnos el espíritu de investigación desde la edad temprana, cuando lleguen a las clases superiores han de ser por fuerza, más exigentes con los maestros.*

Para la concepción de la metodología se tuvo en cuenta también las ideas pedagógicas de Martí (1975); sus escritos hacen una fuerte crítica a la escuela tradicional, e insistía en las especificidades de los métodos. Concebía el proceso de aprendizaje, conducido por un hábil preceptor encargado de la formación de hombres, que influyera en todas las esferas de su personalidad, en lo intelectual, lo moral, los sentimientos y la voluntad. Sobre este aspecto señalaba:

Maestros vivos y útiles que puedan enseñar la composición, riquezas y funciones de la tierra, las maneras de hacerla producir y de vivir dignamente sobre ella, y las noblezas pasadas y presentes que mantienen a los pueblos, preservando en el alma la capacidad de apetito de lo heroico (Martí, 1975).

Un principio que defendía Martí fue la flexibilidad. Pensaba que el maestro debía enseñar a pensar, a razonar, a buscar por sí mismo los conocimientos, las respuestas a las inquietudes y a dar solución a los problemas, y decía:

¡De memoria! ¡Así rapan los intelectos como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de librea de las inteligencias! (Martí, 1975).

En carta a María Mantilla le aconsejaba que *No se sabe bien sino lo que se descubre, esa es la función del maestro, la de servir de orientador en el camino hacia la verdad, hacia la formación de convicciones en sus discípulos (Martí, 1975).*

Otro pedagogo cubano que sustenta la utilización de la actividad investigativa es Varona, quien planteaba la instrumentación métodos científicos en la enseñanza con el fin de desarrollar a los individuos, prepararlos para la vida y despertar en ellos los estímulos necesarios para impulsar el trabajo (Chávez, 2002).

Pedagogos como Félix Varela, José de la Luz Caballero, José Martí y Enrique J. Varona argumentaron la necesidad de la enseñanza científica, en la que los alumnos aprendieran interactuando con la naturaleza y con la sociedad, mediante la experimentación, desarrollando el pensamiento independiente y creador, así como las posibilidades de observar, analizar y buscar la verdad. Nos legaron una valiosa enseñanza y son guías para el perfeccionamiento de la Educación

y de la concepción del modelo educativo que hoy rige en nuestro país, dirigido a la formación integral de la personalidad de los alumnos.

Al análisis anterior la autora de la investigación se une el cumplimiento de las exigencias de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, y asume lo planteado por Talízina (1987):

(...) se refiere a la dirección del proceso de asimilación de determinados tipos de actividad, que provoca cambios en el proceso dirigido, lo lleva al estado deseado (la enseñanza) y a partir de esta se producen cambios en la actividad cognoscitiva de los escolares (el aprendizaje) Talízina (1987).

Las reflexiones teóricas anteriores además de sustentar la elaboración de la metodología permiten el análisis empírico; la interpretación de los resultados y el establecimiento de la relación causal entre la dirección de la actividad investigativa, por parte de los maestros, y la formación de competencias para la vida en los escolares.

La valoración del nivel de desempeño de los escolares como expresión de las competencias formadas se realiza utilizando los indicadores preestablecidos para cada competencia, que miden el accionar de los escolares durante las actividades investigativas en la planificación, organización, ejecución y evaluación de los resultados, como el producto derivado de la investigación realizada.

Los resultados alcanzados en los 154 escolares de los grupos evaluados, evidencian la influencia que ejerció la aplicación de la metodología en sus modos de actuación y desempeño.

Se constató que al concluir la investigación en el nivel académico, solo 7 escolares el 4.5% tienen nivel bajo, en el nivel medio 93 el 60,4% y 54 escolares el 35.1% en el nivel alto. Nótese que con respecto al comportamiento inicial, 5 escolares que poseían nivel bajo pasan a nivel medio y 19 de nivel medio al inicio pasan a nivel alto (*Figura 1*).

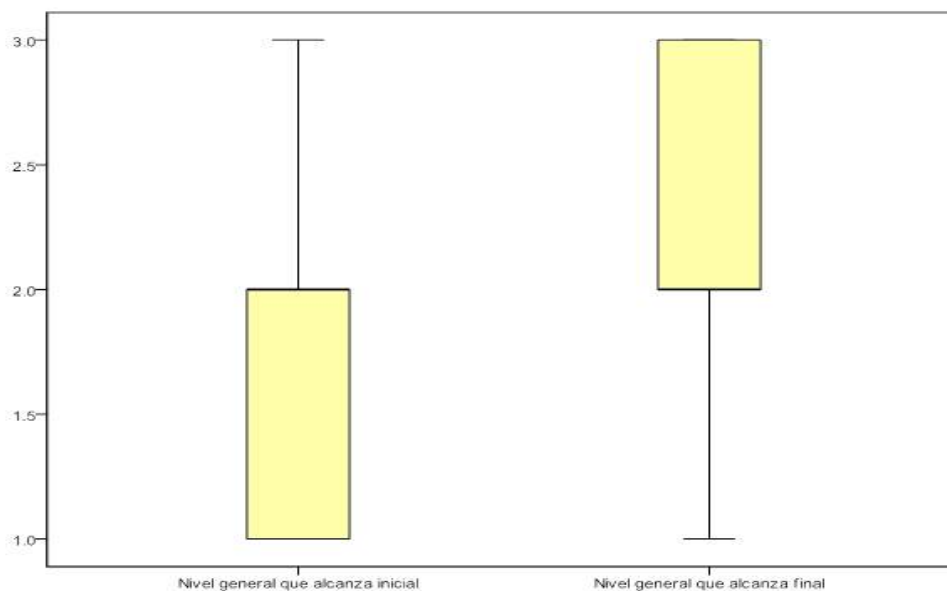


Figura 1.- Comparación en el nivel académico inicial y final.

En la medición final la motivación por el estudio tuvo resultados positivos pues ningún escolar está en el nivel bajo; 83 escolares el 53.9 % están en el nivel medio y 71 el 46.1% poseen nivel alto. En el gráfico de barras dobles se observa cómo los 12 escolares con nivel bajo al inicio pasan a nivel medio y 45 de los que tenían nivel medio pasan a nivel alto (*Figura 2*).

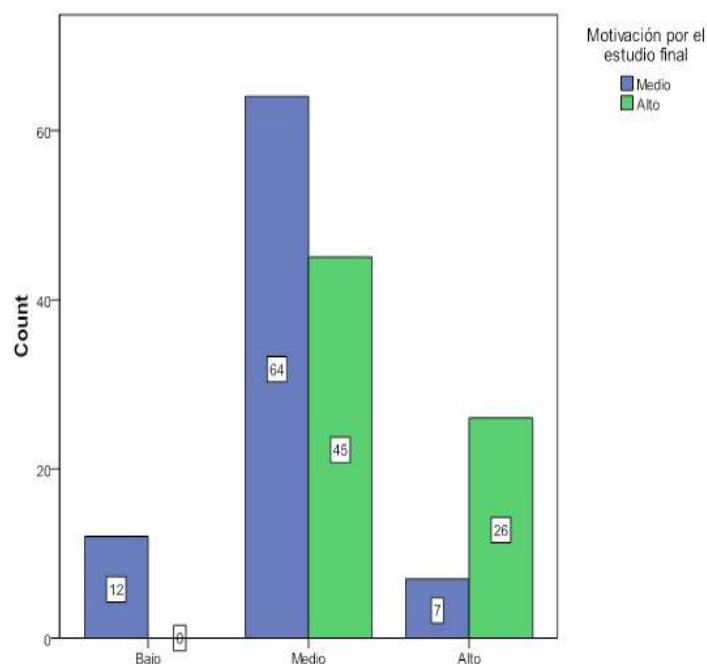


Figura 2.- Transformación de los escolares en la motivación por el estudio. Elaborado por el autor.

El resto de las variables, coinciden todas en el número de escolares con nivel alto, 66 que representa el 42.9%, como muestra el gráfico (*Figura 3*).

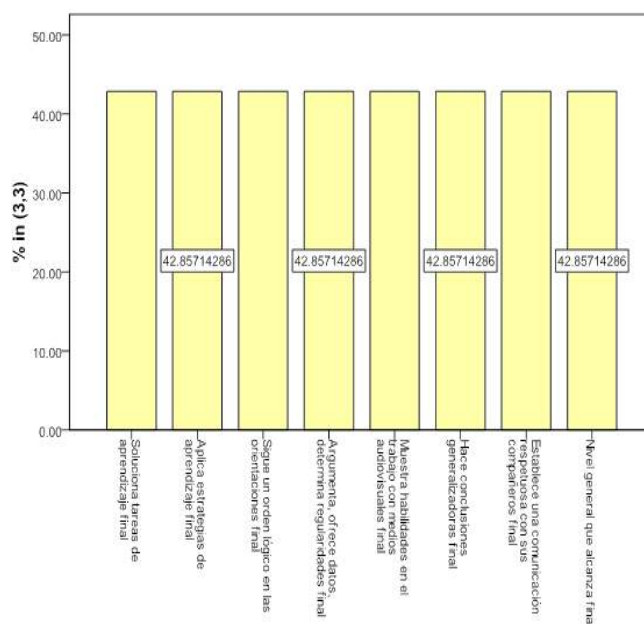


Figura 3.- Escolares que alcanzan nivel alto en el resto de las variables. Elaborado por el autor.

Los escolares que se mantuvieron en el nivel bajo tenían insuficiencias en indicadores como: seguir un orden lógico al expresar lo que piensan, al hacer reflexiones con coherencia, fluidez, corrección, al argumentar, establecer regularidades y al hacer conclusiones. Estos escolares iniciaron con una situación muy difícil en el aprendizaje. Tuvieron avances en cuanto a que se incorporaron a las actividades, que pudieron participar y realizar tareas sencillas en la actividad investigativa con la ayuda del maestro, pero no lograron un desempeño que evidenciara la formación de las competencias para la vida.

En general, más del 24% de los escolares, pasó del nivel bajo a niveles superiores y más del 20% que al inicio se encontraban en el nivel medio pasaron al nivel alto. Esto se muestra en el gráfico de barras dobles donde aparecen las variables en el eje de las X, nivel general, al inicio y en el eje Y el nivel general, al final. En este caso 45 escolares que al inicio tenían un nivel general bajo pasaron a medio y (44) (1 con nivel bajo y 43 con nivel medio) el 28.6% del total, pasaron, al final, a nivel alto. Representado en la *Figura 4*.

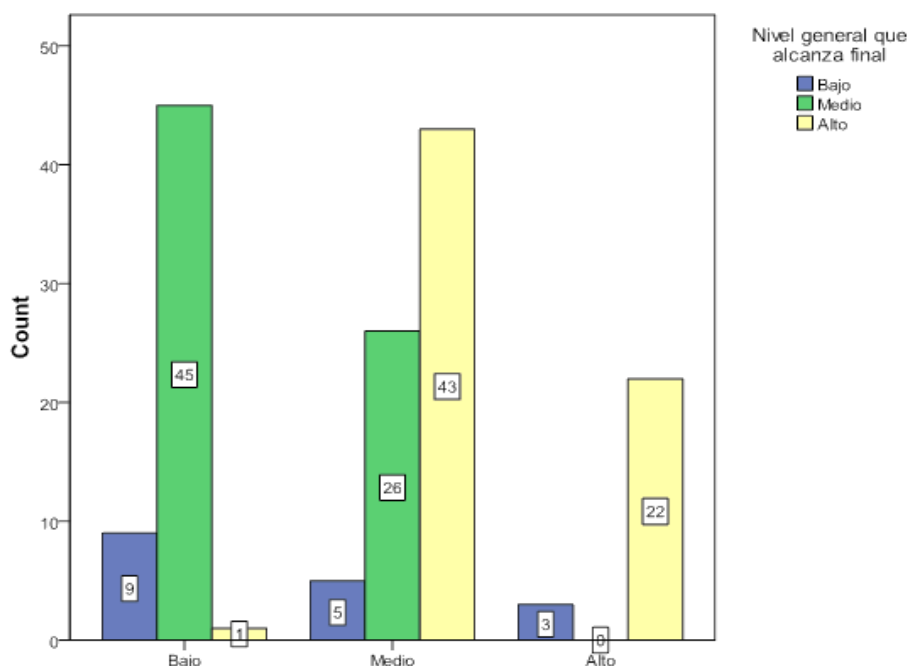


Figura 4.- Transformación de los escolares a niveles superiores. Elaborado por el autor.

El desplazamiento de escolares de niveles inferiores, a niveles superiores se corrobora al comparar los gráficos de cajas y pivotes. Todas las cajas se movieron hacia arriba, es decir los cuartiles de orden 25 pasaron de 1 (bajo) a 2 (medio) y los cuartiles de orden 75 de 2 (medio) a 3 (alto). Todo lo anterior permitió conjeturar a nivel descriptivo, que la metodología produjo un efecto positivo en la formación de competencias para la vida en los escolares, con el mayor por ciento ubicado entre los niveles altos y medio en su desempeño.

Para demostrar lo anterior de manera inferencial se aplicó la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon. Como en todos los casos la probabilidad p es menor que el nivel de significación $\alpha=0.01$, se rechaza la hipótesis nula de que no hay diferencia entre el estado inicial y final, con un 99% de confiabilidad, entonces, como en el análisis descriptivo quedó probado que los grupos

experimentales mejoraron en cada uno de los indicadores, se puede aseverar con un 99% de confiabilidad que se formaron competencias para la vida en los escolares (*Figura 5*).

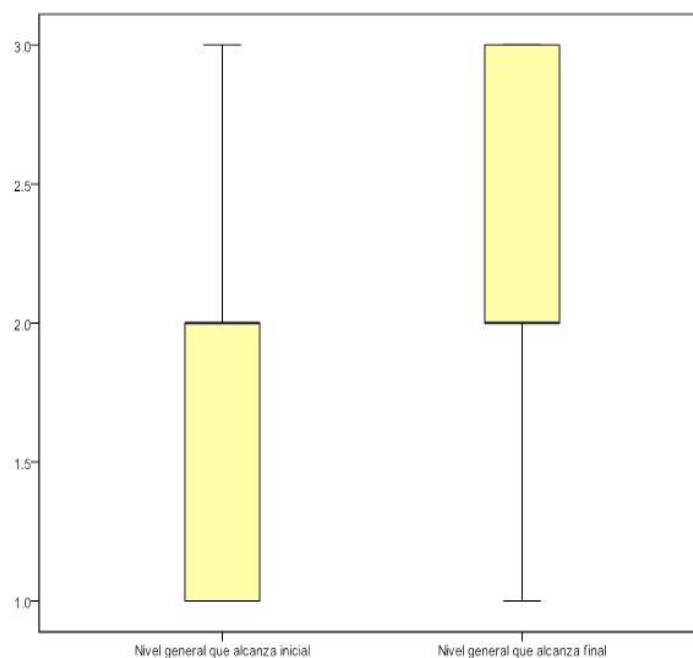


Figura 5.- Comparativos que reflejan los niveles de transformación en el desarrollo de competencias para la vida de los escolares de la muestra. Elaborado por el autor.

Las transformaciones en los escolares que reflejan la formación de competencias para la vida, se pudo constatar en su desempeño mostraron que eran capaces de interpretar los fenómenos naturales y sociales; resolver problemas vinculados a la vida; solucionar las actividades investigativas con conocimiento de los fenómenos, procesos de la naturaleza y la sociedad; sentían satisfacción y motivación al participar en acciones para el mejoramiento del medio y en la solución de problemas ambientales. Lograron una comunicación efectiva y afectiva al expresar lo que pensaban siguiendo un orden lógico, hacían reflexiones con coherencia, fluidez, corrección, con ideas, criterios acerca de lo que investigaban y proponiendo las posibles soluciones, establecían diálogos respetuosos en los intercambios con sus compañeros, escuchaban a los demás y se ponían en lugar del otro.

En la realización de las actividades investigativas utilizaron los medios de comunicación e informáticos en la obtención de los conocimientos; demostraban sus habilidades informáticas al buscar información y usarla en la adquisición de conocimientos y se motivaban por aprender con ellas. Durante todo el trabajo mantenían una conducta acorde a las exigencias escolares y sociales; responsables al resolver las tareas, eran capaces de autovalorar y valorar los logros alcanzados por ellos y los demás; manifestaban satisfacción por los resultados y cumplían las normas de educación formal y de convivencia.

Discusión

- Para garantizar la formación integral de la personalidad de los escolares, la preparación para aprender durante toda la vida y la satisfacción de las necesidades básicas, hay que

lograr una educación de calidad en la que la equidad, igualdad y justicia sea premisas para el cambio educativo.

- La formación de competencias para la vida es reto que asume la educación de calidad, para que las nuevas generaciones estén preparadas para enfrentar el vertiginoso desarrollo de la tecnología, las exigencias sociales y económicas actuales en un mundo globalizado.
- La formación de competencias para la vida en los escolares, desde la educación primaria, propicia que desde este nivel logren un desempeño eficiente que evidencia (conocimientos, habilidades, capacidades, motivaciones, intereses, satisfacción de cumplir con calidad lo que hacen) y el tránsito de un nivel educativo a otro con mejores resultados en el aprendizaje, con posibilidades de afrontar situaciones más complejas y aplicar lo que aprenden con independencia cognoscitiva.
- Las competencias para la vida son una configuración psicológica que integran lo cognitivo, lo afectivo motivacional en unidad funcional; permiten asimilar los aprendizajes con niveles superiores de complejidad; la solución de situaciones de la práctica cotidiana; la interacción con el mundo; a vivir, convivir y transformar la naturaleza y la sociedad en correspondencia con el momento del desarrollo escolar.
- La concepción investigativa como modalidad didáctica, contribuye al desarrollo de las potencialidades y a la preparación para la vida de los escolares con el empleo de métodos que estimulen la actividad cognoscitiva, el razonamiento y el enseñar a pensar.
- Las competencias para la vida que pueden formarse en quinto y sexto grado con la actividad investigativa son: Comunica de forma efectiva, afectiva, crítica y creativa el pensamiento; interpreta los fenómenos naturales y sociales y resuelve problemas vinculados a la vida; utiliza los medios de comunicación e informáticos en la obtención de los conocimientos y actúa acorde a las exigencias escolares y sociales.
- La metodología para la formación de competencias para la vida revela la relación entre la dirección de la actividad investigativa y la formación de competencias para la vida, se distingue por su grado de generalidad que posibilita su aplicación con un alto nivel de comunicación social e interactividad en el proceso investigativo.
- La efectividad de la metodología se refleja en los cambios de los modos de actuación y desempeño de los escolares, como manifestación de las competencias formadas, lo que permite afirmar la relación causal entre la dirección de la actividad investigativas por parte de los maestros y la formación de competencias para la vida en los escolares.
- La divulgación de los resultados de la investigación a través de: seminarios científico-metodológicos, talleres, eventos, intercambios de experiencias y de las diferentes vías de trabajo metodológico en la educación primaria, es una vía para generalizar su aplicación y contribuir al logro de una educación de calidad.

LITERATURA CITADA

- Castellanos, D. *et al.*, (2005). *Una visión alternativa de la Competencia para la Investigación Educativa. En Esquema Conceptual, Referencial y Operativo sobre la Investigación Educativa*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J. A. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

- Chávez, J. A., Suárez, A. y Permu, L. D. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, A. M., Castellanos, B. y Llivina, M. (2003). *De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la Psicología*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- García, J. A. (s/a). *Algunas estrategias didácticas para la formación por competencias: el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el portafolio del alumno*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - No. 5.
- González, A. (2004). *Creatividad y métodos de indagación. Aplicación en ciencias y humanidades*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- González, M. C. (2001). *La Comunidad Científica Infantil: una alternativa para el desarrollo de la creatividad del escolar mayor*. Tesis en opción al título de Master en Educación Primaria no publicada, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.
- González, M. C. (2008). *Los grupos de investigación escolar: una alternativa en el desarrollo del potencial creativo de los escolares primarios con altas capacidades*. Recuperado el día 20 de diciembre del 2008. Disponible en: http://revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=29.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1995). *Metodología de la investigación*. Colombia, Impreso por Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Locences, J. y De Armas, N. (2000). *La metodología como resultado científico*. Centro de Estudios de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela. Santa Clara, Cuba.
- Lorenzo, K. (2005). *La competencia e incompetencia social en la edad escolar*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Marín, N. y Uribe, C. (2015). *La formación de competencias científicas desde dos visiones del alumno*. Revista EDUCyT, Vol. 10, Enero - Junio, ISSN 2215-8227.
- Martí, J. (1975). *Carta al Dr. de la Nación*. En Obras Completas t.2. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Mederos, M. (2010). *Metodología para la dirección de la actividad investigativa que favorece la formación de las competencias para la vida*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales. Villa Clara. Cuba.
- Méndez, A. (2007). *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia*. Disponible en: http://74.125.47.132/search?q=cache:sw2dwkvhse0j:competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/concept_de_competencia.pdf+origen+del+concepto+competencias&cd=29&hl=es&ct=clnk&gl=cu. [Accesado el 27 de marzo 2012].

Rico, P., et al. (2008). *El modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Rodrigo, I., Zúñiga, C. y Constanza, C. (2013). *La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente idea*. Revista Calidad en la Educación no. 38 Santiago. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>. [Accesado el 6 de mayo 2015].

Rychen, D. y Salganik, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>. [Accesado el 16 de mayo 20013].

Talizina, N. F. (1987). *La Formación de la Actividad cognoscitiva de los Escolares*. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

AGRADECIMIENTOS

A los que han participado y contribuido en los resultados obtenidos: directivos, maestros y escolares del centro donde se aplicó la investigación.

Síntesis curricular

Milagros Mederos Piñeiro

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Especialista en Pedagogía-Psicología. Profesor Titular en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Metodóloga del Vicerrectorado Docente. Las líneas de investigación son: formación por competencias, investigación en el aula. Ha publicado artículos en revistas referenciadas, libros de Psicología, para el desarrollo del juego en la enseñanza primaria y en seminarios de preparación de docentes. Correo electrónico: milagrosmp@uclv.cu



INTERVENCIÓN COMUNITARIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO PARA ELEVAR EL DESARROLLO CULTURAL DE LAS FAMILIAS

COMMUNITY INTERVENTION IN THE UNIVERSITY CONTEXT TO RAISE THE CULTURAL DEVELOPMENT OF FAMILIES

Norma Amalia **Rodríguez-Barrera**¹; Olga Lidia **Pérez-Fleites**²; María Esther **Canalda-Benítez**³ y Svetlana **Ivanovna-Stetsova**⁴

¹Profesor Departamento de Educación Preescolar. Facultad de Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV). Carretera de Camajuaní Km. 5.5, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. ²Jefe de Departamento de Educación Preescolar. Facultad de Educación Infantil. UCLV, Santa Clara, Villa Clara. Cuba. ³Jefe de disciplina del Departamento de Educación Preescolar. UCLV, Santa Clara, Villa Clara. Cuba. ⁴Profesor Departamento de Educación Preescolar. Facultad de Educación Infantil. UCLV, Santa Clara, Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

La universidad moderna tiene la misión de la formación de profesionales competentes, capaces de preservar, desarrollar y promover el fortalecimiento del desarrollo cultural de los estudiantes y de la comunidad, a través de los procesos académico, investigativo y de la práctica socio-laboral. El presente trabajo tiene por objetivo exponer los resultados de una intervención comunitaria en el contexto universitario de la carrera de Educación Preescolar, para elevar el desarrollo cultural de las familias. La intervención se concibió atendiendo a tres procesos básicos: planificación, ejecución, evaluación y control, y de garantizar, como pasos previos, el estudio de los programas de disciplinas y asignaturas de la carrera, para la determinación del tratamiento didáctico de los contenidos requeridos para la intervención comunitaria desde lo académico, lo científico y la práctica laboral; de las principales necesidades de la comunidad y la preparación de los estudiantes para el cumplimiento de las tareas. La investigación se desarrolló con la aplicación de un Cuasi-experimento Pedagógico y la utilización de métodos teóricos, empíricos (entrevista, observación, análisis de documentos, y estadísticos para la recogida y procesamiento de los datos. La comparación de los resultados entre los grupos experimental y el de control, antes y después de aplicada la intervención comunitaria permitieron comprobar su efectividad a partir de la elevación del desarrollo cultural de las familias en el grupo experimental, en las dimensiones motivacional-regulativa, cognoscitiva, actitudinal y comunicativa. Las diferencias esenciales de los resultados de cada dimensión no solo difieren significativamente entre los grupos, sino que el conjunto de ellos es capaz de distinguir muy bien el desarrollo cultural de las familias después de aplicadas las acciones de la intervención.

Palabras clave: formación universitaria; comunidad; cultura; educación familiar.

SUMMARY

The modern university has the mission of training of competent professionals, able to preserve, develop and promote the strengthening of cultural development of students and the community through academic, research and social work practice processes. This paper aims to present the results of Community action in the university context Career Early Childhood Education, to raise the cultural development of families. The intervention was designed according to three basic processes: planning, implementation, evaluation and control, and to ensure, as previous steps, the study programs of disciplines and subjects of the race, for determining the didactic treatment of the required content Community intervention from academic, scientific and practical work; of the main needs of the community and preparing students for the fulfillment of the tasks. The research was conducted with the application of a quasi-experiment Teaching and the use of theoretical, empirical (interview, observation, document analysis) and for the collection and statistical data processing methods. The comparison of results between the experimental and control groups before and after application of the Community intervention allowed to check their effectiveness from raising the cultural development of families in the experimental group, in the motivational-regulative dimensions, cognitive, attitudinal and communication.

The essential differences in the results of each dimension not only differ significantly between the groups, but all of them is able to distinguish very well the cultural development of families applied after the intervention actions.

Key words: school; community; culture; family education.

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria de los futuros educadores dirigida a lograr un profesional cada vez más culto, constituye una tarea fundamental de la sociedad cubana actual. Para el cumplimiento de esta misión se plantea el establecimiento de una interrelación entre los procesos que se desarrollan en el contexto universitario: la docencia, la investigación y la práctica socio-laboral, cuya vinculación, posibilita la formación integral y dinamizadora de los estudiantes.

La referida misión está encaminada a preservar, desarrollar y promover la cultura en la comunidad intrauniversitaria y extrauniversitaria, y al desarrollo de los valores de la sociedad cubana y de los sentimientos de identidad cultural (MES, 2004), considerando que no es posible hablar de educación sin vincularla al hombre, a la cultura y a la sociedad, y que esta no se da solo en la escuela, sino que también la que se recibe por las otras agencias sociales como: la familia y la comunidad.

Según Rivera y Obregón (2014), se concibe la identidad como un sistema abierto, que permanentemente puede recibir información que la lleva a procesos de continuidad, así como a procesos de cambio.

Por tal motivo, al abordar las nociones de identidad y cultura, es importante considerar, cómo se construye la identidad cultural desde los ámbitos educativos y sociológicos, lo cual requiere la interrelación de las universidades con las diferentes experiencias y manifestaciones culturales existentes en su entorno comunitario y en el trabajo con las familias.

Esa vinculación de la teoría con la práctica laboral investigativa en las universidades cubanas, tiene como centro los problemas profesionales de cada carrera, cuya atención sistemática, permite que el estudiante integre saberes mediante el establecimiento de nexos entre los contenidos de las diferentes disciplinas y asignaturas que responden a lo académico, laboral e investigativo.

De este modo, la formación profesional para el fortalecimiento del desarrollo cultural comunitario desde las actividades propias de las disciplinas, conlleva al logro de un estudiante universitario preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales que surjan en su práctica laboral; capaz de diagnosticar, caracterizar y elaborar proyectos que permitan dirigir acciones encaminadas al desarrollo cultural de las familias y la comunidad (Nallely *et al.*, 2015).

Lo anteriormente expresado, aparece descrito en el Modelo del profesional donde se declara que el estudiante universitario debe revelar en su actuación la capacidad de apreciar, preservar y disfrutar el patrimonio cultural de nuestro país, especialmente las manifestaciones del arte, así como favorecer el desarrollo estético de las familias y los niños en su labor educativa en la institución, en la orientación a la familia y a la comunidad.

Ante tales retos, y a partir del estudio de la caracterización del entorno comunitario universitario, se consideró por el Departamento de Educación Preescolar, Facultad de Educación Infantil, de la

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, la elaboración de una intervención comunitaria, que desde sus propias actividades académicas y laborales, fortalecieran el desarrollo de tareas científicas para acometer acciones transformadoras y desarrolladoras, en el contexto universitario comunitario por los estudiantes y profesores de la carrera, en función del desarrollo cultural de las familias.

Constituyen antecedentes de este proyecto, una investigación, con carácter intersectorial e interdisciplinar, que se inició en el año 2006 y culminó en el año 2012, con el fin de diagnosticar, caracterizar y elaborar estrategias que permitieran dirigir acciones encaminadas a reducir las problemáticas sociales y educativas detectadas en una zona marginal, del municipio Santa Clara, y posteriormente, su generalización a otras comunidades con similares características. Los resultados obtenidos permitieron determinar la eficacia de la estrategia de intervención por el impacto cultural-social, científico y metodológico-organizativo logrado en la citada zona (Rodríguez, 2013).

Para la estructuración del nuevo proyecto, se tuvo en cuenta que toda intervención comunitaria:

- Implica investigación, trabajo en equipo, conocimiento de la realidad, visión de conjunto, reflexión, planificación y evaluación.
- La participación dinámica en la comunidad, para involucrarse activamente y desde el principio, en el desarrollo de la intervención, lo cual conlleva a la toma de conciencia de la situación o problemática existente y sus causas, a la fijación de objetivos y a la toma de decisiones acerca de las condiciones y acciones que pueden conducir al cambio (Sánchez, 2005).
- Todos los participantes deben estar capacitados para evitar los riesgos y para actuar de forma creativa en la búsqueda de soluciones y/o alternativas que se requieran introducir.

Se consideró además que:

En el desarrollo cultural del ser humano, se integran las motivaciones, la conciencia, los sentimientos; el sentido de pertinencia en las formas de actuar, así como, la actitud que poseen ante la vida y la realidad circundante, lo cual no es resultado espontáneo de transformaciones estructurales, sino que hay que formarlas y desarrollarlas. Para ello, la escuela, la familia y la comunidad -o la localidad-, han de ocupar el lugar que les corresponde en el complejo proceso de formar a las nuevas generaciones, física y espiritualmente (Verde y Tabernero, 2013).

Por la necesidad de lograr un modo de actuación del estudiante universitario que responda a los fines antes referidos, se presenta este trabajo que tiene el objetivo de exponer los resultados de un proyecto de intervención comunitario en el contexto universitario de la carrera de Educación Preescolar para elevar el desarrollo cultural de las familias.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para evaluar los resultados de las acciones de la intervención comunitaria ejecutadas por los docentes y estudiantes de la carrera de Educación Preescolar y los agentes educativos comunitarios participantes en el desarrollo cultural de las familias se concibió una investigación de corte experimental, siguiendo el paradigma cuantitativo.

No obstante, para la construcción de la intervención comunitaria y el análisis de los resultados de los instrumentos aplicados, se emplearon técnicas y procedimientos cualitativos teniendo en cuenta que en esta investigación, era necesario indagar en aspectos del mundo subjetivo de los participantes, vinculados a la construcción y desarrollo cultural comunitario.

Basado en lo anteriormente expuesto, en la investigación se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos,

Métodos empíricos: Se emplearon los métodos aplicados en el proyecto de investigación referido en la introducción (Rodríguez, 2013), adaptados al campo y a las dimensiones establecidas en esta investigación.

Análisis de documentos: Referidos a los documentos rectores de la carrera de Educación Preescolar y en particular, los programas de las disciplinas y asignaturas, con el fin de valorar las posibilidades de formación académica, laboral e investigativa que ofrecen cada una de ellas, con carácter interdisciplinar, en relación con la elaboración, ejecución y evaluación de acciones de intervención comunitaria en el contexto universitario, para elevar el desarrollo cultural de las familias.

Para evaluar el desarrollo cultural de las familias:

Entrevista a las familias, de tipo abierta, con el fin de conocer el desarrollo cultural que poseen, según el comportamiento de las dimensiones establecidos en esta investigación.

Observación participante, para valorar las actitudes e interrelaciones que se ponen de manifiesto en las familias, en el hogar y en las actividades comunitarias, en función de su desarrollo cultural.

Método Experimental referido a la aplicación de un Cuasi-experimento Pedagógico, con un diseño de Pre-test – Post-test, con grupos experimental y de control (Sampieri *et al.*, 2003), lo cual determinó la evaluación de la efectividad de la intervención comunitaria en el contexto universitario, por el nivel de desarrollo cultural alcanzado por las familias.

Se seleccionaron 50 familias pertenecientes al contexto comunitario universitario (con carácter experimental) y 25 familias de una comunidad del propio municipio Santa Clara, no correspondiente al entorno universitario, que presenta características estructurales y de funcionamiento similares, pero que no recibieron la intervención comunitaria desarrollada por los profesores y estudiantes universitarios (Grupo de Control).

El cuasi-experimento pedagógico se ejecutó de la forma siguiente:

Primera etapa: Dirigida al diagnóstico y caracterización del desarrollo cultural de las familias pertenecientes a ambos grupos de investigación (Experimentación y Control).

Segunda etapa: Desarrollo de las acciones de intervención comunitaria en el contexto universitario dirigidas a elevar el nivel de desarrollo cultural de las familias.

Etapas de Control: Evaluación del nivel desarrollo cultural de las familias, en ambos grupos de investigación, a partir de las acciones de intervención comunitarias realizadas.

Para elevar la objetividad y validez de los resultados se aplicó el método de la triangulación referido a: El contraste de información por la elaboración de las técnicas, pluralidad de métodos, de fuentes y de investigadores y en la observación, el estudio de los sujetos en sus contextos de actuación.

Métodos Estadísticos:

- Prueba U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon; Técnicas de Simulación de Monte Carlo, Regresión Logística y CHAID (Chi-Square Automatic Interaction Detector).
- Como estadígrafos fundamentales se utilizaron el Chi-cuadrado de Pearson (clásico), el Chi-cuadrado de razón de verosimilitud y la V de Cramer.

El procesamiento estadístico computacional de estos resultados, según las técnicas y estadígrafos descritos, se realizó en el Centro de Estudios de Informática de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, en una microcomputadora Pentium IV, con ayuda del paquete de Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (Grau, 1994).

Para ello, y sin pretender hacer una categorización de las familias, sino para el análisis cuantitativo, se procedió a evaluar los resultados de la preparación alcanzada por la familia, por las valoraciones de cada uno de los indicadores antes descrita, en los niveles de Alto, Medio y Bajo, lo cual se hizo corresponder con una puntuación de 3-2-1, respectivamente, según los criterios operativos antes referidos.

Se introdujeron en la base de datos, los resultados globales de ambos grupo, del nivel otorgado a los índices/indicadores de las 4 dimensiones (D1-D4) exploradas en cada familia, según los valores referidos. Como en este cuasi-experimento los Grupos fueron preseleccionados, se proyectó primeramente, un análisis que supone:

V 1: Una comparación vertical entre los grupos experimentales y de control, con el objetivo de determinar si el Grupo Experimental de familias, no se diferenciaba significativamente del Grupo Control, desde el punto de vista de las cuatro dimensiones estudiadas. Ello permitía además, corroborar si las familias fueron adecuadamente seleccionadas.

Para hacer esta comparación se utilizaron las siguientes técnicas estadísticas:

Para la comparación vertical V 1, se utilizó la prueba U de Mann Whitney que compara los rangos medios de cada dimensión entre los grupos de familias.

El detalle original de esta comparación es que, cómo se trata de muestras de pequeño volumen (50 sujetos en los Grupos Experimental y 25 de Control, respectivamente) y se desea una significación lo más exacta posible en la comparación (en lugar de la significación asintótica clásica y válida para muestras relativamente grandes), se utilizaron técnicas de simulación de Monte Carlo para generar 10 000 muestras en ambos grupos muestrales: V con distribución similar a la obtenida.

Se calculó entonces la significación U de Mann Whitney en la comparación de estos grupos y un intervalo de confianza de 99% para dicha significación. Se toma fundamentalmente el extremo del intervalo de confianza que representa la peor de las significaciones de acuerdo con los objetivos de la comparación y así se tiene certeza del 99% de los resultados.

Como estadísticas fundamentales se utilizaron el Chi-Cuadrado de razón de similitud (para hacer compatibles los resultados de la regresión logística); el Test de Fisher y la V de Cramer, como medida estandarizada del chi-cuadrado que permitió comparar tablas de contingencia con volúmenes de muestra y/o dimensiones diferentes. En todos los casos fue considerado “significativo” un test, cuando la significación fue menor que 0,005; y “altamente significativo” si la significación fue mayor que 0,05 pero menor que 0,10.

Las dimensiones establecidas para evaluar el desarrollo cultural de las familias se determinaron a partir de las siguientes conceptualizaciones:

“La preparación de las familias, es una actividad pedagógica, cuyo fin es lograr el desarrollo personalológico integral de las madres y los padres, con vista a potenciar el desarrollo de sus hijos(as) en la actividad cotidiana y la comunicación familiar” (Rodríguez, 2010); y “El desarrollo cultural comprende la identidad cultural (costumbres, tradiciones, alimentación) y el patrimonio cultural de una localidad (instituciones, expresiones y valores culturales)” (Rodríguez, 2012).

A partir de las citadas conceptualizaciones, se establecieron y definieron las dimensiones de la investigación de la forma siguiente:

Motivacional-regulativa: Expresa la motivación y la orientación de la familia hacia objetivos futuros que se manifiestan en los ideales de elaboración de planes y proyectos personales y familiares conscientes de acción, relativos a la elevación de su desarrollo cultural. Incluye: Interés por conocer acerca de la identidad y el patrimonio cultural de su comunidad: por sus tradiciones y costumbres; sentimientos de amor y orgullo de pertenecer a su comunidad y motivaciones para participar en actividades culturales de la comunidad, como observadora o de aprendizaje.

Cognitiva: Constituye la información y los conocimientos que poseen las familias acerca de su desarrollo cultural. Incluye: Contenidos teóricos acerca de: Manifestaciones artísticas, Tradiciones culturales y de alimentación, y conocimientos de instituciones culturales, expresiones y valores culturales de la localidad.

Actitudinal: Se refiere a las formas de comportamiento y actitudes que adopta la familia en cuanto a la organización y dirección, creativa y consciente, de su actividad cotidiana personal y social, en función de su desarrollo cultural. Incluye: Participación en actividades culturales de la comunidad, como observadora, en calidad de aprendiz y/o desarrollando alguna actividad cultural.

Comunicativa: Se expresa en la atención a las características del sistema de relaciones que se establecen entre los miembros del hogar y con la comunidad en función de su desarrollo cultural. En la comunicación se incluye:

- La comunicación educativa: Como su nombre lo indica, el empleo de la comunicación para su autoeducación en relación con las manifestaciones, historia y tradiciones culturales para su desarrollo cultural.

- La comunicación afectiva entre los miembros de la familia y de la comunidad como vía para regular las relaciones y garantizar un clima emocional familiar y de participación comunitaria positivo a través de un ambiente que propicie el entendimiento, la comprensión, la ayuda mutua y evite los conflictos que puedan surgir. Se incluye la estimulación al desarrollo de emociones positivas durante el desarrollo de las actividades culturales como importante recurso que favorece la apropiación de los contenidos educativos.
- La comunicación en su función regulativa: Incluye preparar a la familia para que aprendan a regular las relaciones comunicativas entre sus miembros y en las diferentes circunstancias de la actividad comunitaria.

El nivel de desarrollo cultural de las familias se determinó según la valoración de las dimensiones: Motivacional, cognitiva, actitudinal y comunicativa. Esta valoración se consideró de Buena (1), Aceptable (2) e Insuficiente (3) a partir de los siguientes criterios:

- Buena: Se aprecia una adecuada coherencia, sistematicidad y estabilidad en el cumplimiento del indicador a nivel personal, familiar y comunitario; asumen una actitud consciente y autorregulada.
- Aceptable: Limitaciones frecuentes en la coherencia y estabilidad en las actitudes que asumen las familias con afectación en las actitudes conscientes y autorreguladas en el plano personal, familiar y comunitario.
- Insuficiente: Escasa o ausencia de coherencia familiar y de sistematicidad en el cumplimiento del indicador; alguno o ninguno de sus miembros asumen una actitud consciente y autorregulada.

Para el análisis de la información primeramente se efectuaron las valoraciones de cada dimensión por instrumento; a continuación se compararon entre sí dichas valoraciones para conocer cómo se relacionaban cada uno de ellos dentro del propio instrumento y posteriormente, siguiendo el mismo criterio, entre todos los instrumentos y técnicas aplicadas.

Después de realizadas las valoraciones interpretativas de cada índice/indicador los datos fueron sometidos a un análisis cuantitativo para su procesamiento estadístico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La estructuración del diseño metodológico de esta investigación culminó con la comprobación de la efectividad de la intervención comunitaria. En tal sentido, se proyectó esta tarea a partir del comportamiento del estudio de las relaciones existentes entre las dimensiones estudiadas y las familias de los grupos experimental y de control.

A continuación se expone el análisis estadístico de los resultados del diagnóstico inicial del desarrollo cultural de las familias pertenecientes a ambos grupos de investigación.

Los resultados del test de Mann Whitney, y en particular, la comparación vertical univariada de cada una de las dimensiones, entre los dos Grupos, puso de manifiesto que no existen diferencias significativas entre ellos al inicio de la investigación. Ello se corroboró en el estudio de los rangos medios de cada dimensión por grupos, al hallar su significación asintótica y el intervalo del 99% de

confianza de la significación calculado a partir del Método de Monte Carlo generando 10000 muestras con distribución similar, ya que en todos los casos la significación exacta del test es mayor que 0,05 y los peores valores de la significación, determinados por el intervalo de confianza de Monte Carlo, están por encima de 0.15.

A la vez, se constató por los resultados de la regresión logística, como forma de comparación multivariada V_1 , que de los 50 casos del Grupo Experimental, los 50 son identificados para un 100%, y que de los 25 casos del Grupo de Control, ninguno es identificado como tal (0%).

Lo antes expuesto demuestra que no existen diferencias significativas entre el Grupo Experimental y el de Control en los rangos medios de las cuatro dimensiones en la primera etapa de la investigación por lo que las familias de ambos grupos se pronosticaron como si fueran del grupo experimental, lo que se denomina "por ciento de casos bien clasificados".

La Comparación multivariada de los dos grupos (Antes) posibilitó conocer que tampoco el conjunto de las 4 dimensiones es capaz de distinguir a los grupos antes del cuasi-experimento, como era deseado. No hubo variables que entraron en la ecuación de distinción, lo que se corresponde con la conclusión anterior.

Los Cuadros que a continuación se exponen, ayudan a visualizar hasta qué punto hay diferencias significativas o no entre los grupos desde el punto de vista de cada dimensión. Se refleja en ellos, los estadísticos comentados en el acápite de material y métodos, incluyendo el intervalo de confianza de la significación, calculado por la generación de 10 000 muestras similares y con una confianza del 99%.

Dimensión Motivacional-Regulativa:

En la dimensión motivacional-regulativa (*Cuadro 1*), al inicio del experimento sólo se evaluaron las familias en nivel Bajo o Medio (en ninguna de Alto) y las proporciones con evaluación de Bajo (y por tanto de Medio) son bastante similares entre los dos grupos: 82% y 88% (18% y 12% para Medio). Ninguna de las versiones de los tests Chi-cuadrado es significativa (significación 0.740 o 0,537 siempre mayor que 0,05) lo que ratifica que esta variable no se distingue inicialmente entre los grupos (*Cuadros 1 y 2*).

Cuadro 1.- Dimensión Motivacional-Regulativa (Antes) vs. GRUPO: Test Chi-cuadrado

	Valor	GL	Significación asintótica de dos colas	Significación exacta de dos colas	Significación exacta de una cola
Chi-cuadrado de Pearson	.446	1	.504	.740 ^a	.379
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	.465	1	.495	.537 ^a	.379
Test exacto de Fisher				.740 ^a	.379
No. de casos válidos	75				

^a Para tablas 2x2 se reportan los resultados exactos de Fisher en lugar de los de Monte Carlo.

Cuadro 2.- Dimensión Motivacional-Regulativa (Antes) vs. GRUPO: Medidas Simétricas

	Valor	Significación Aproximada	Signif.	Significación de Monte Carlo	
				Int. de confianza 99% Mínimo	Máximo
V de Cramer	.077	.504	.744 ^a	.733	.755
No. de casos válidos	75				

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 7436711174

Dimensión Cognitiva:

En esta dimensión los resultados son análogos a la dimensión motivacional-regulativa. En el Grupo Experimental había un 86% de familias en esta dimensión evaluada de nivel Bajo y en el Grupo de Control, una proporción similar (88%); y todas las significaciones son de 1.000, mayor que 0.05 y por tanto tampoco hay distinción (*Cuadros 3 y 4*).

Cuadro 3.- Dimensión Cognitiva (Antes) vs. GRUPO: Test Chi-cuadrado

	Valor	GL	Significación asintótica de dos colas	Significación exacta de dos colas	Significación exacta de una cola
Chi-cuadrado de Pearson	.058	1	.810	1.000 ^a	.559
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	.059	1	.809	1.000 ^a	.559
Test exacto de Fisher				1.000 ^a	.559
No. de casos válidos	75				

^a.Para tablas 2x2 se reportan los resultados exactos de Fisher en lugar de Monte Carlo

Cuadro 4.- Dimensión Cognitiva (Antes) vs. GRUPO: Medidas Simétricas

	Valor	Significación Aproximada	Signif.	Significación de Monte Carlo	
				Int. de confianza 99% Mínimo	Máximo
V de Cramer	.028	.810	1.000 ^a	1.000	1.000
No. casos válidos	75				

^a.Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 957002199

Dimensión Actitudinal:

En la dimensión actitudinal también la mayoría de las familias (y en proporción bastante similar) se evaluaron en un nivel Bajo (70% en el Grupo Experimental y 88% en el Grupo de Control). Las significaciones del test Chi-cuadrado de Pearson y la significación del test exacto de Fischer son 0.15 mayor que 0.05. Sin embargo, la significación del test de razón de verosimilitud es 0.096, todavía superior a 0.05 pero menor que 0.10 lo que parece reflejar una diferencia medianamente significativa entre los grupos (*Cuadros 5 y 6*). Esta "diferencia" en esta dimensión es explicable porque entre los indicadores e índices que la integran hay algunos que se elevan como consecuencia del sistema de influencias de educación familiar acumulado.

Cuadro 5.- Dimensión Actitudinal (Antes) vs. Grupo: Test Chi-cuadrado

	Valor	G L	Significación asintótica de dos colas	Significación exacta de dos colas	Significación exacta de una cola
Chi-cuadrado de Pearson	2961	1	.085	.150 ^a	.072
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	3229	1	.809	.096 ^a	.072
Test exacto de Fisher				.150 ^a	.072
No. de casos válidos	75				

^a.Para tablas 2x2 se reportan los resultados exactos de Fisher en lugar de Monte Carlo

Cuadro 6.- Dimensión Actitudinal (Antes) vs. Grupo: Medidas Simétricas

	Valor	Significación Aproximada	Signif.	Significación de Monte Carlo	
				Int. de confianza 99%	
				Mínimo	Máximo
V de Cramer	.199	.085	.149 ^a	.140	.158
No. casos válidos	75				

^a.Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 112562564

Dimensión Comunicativa:

La comparación vertical V_1 aplicada a los resultados de la dimensión comunicativa muestra también que la mayoría de las familias fueron evaluadas en ambos grupo en niveles Bajo (68%) y Medio (33%) y que no existen diferencias marcadas de estos valores entre los Grupos Experimental y de Control. Aunque existieron tres casos evaluados de nivel Alto en el Grupo Experimental (4%) las proporciones de niveles Bajo y Medio son mucho mayores y por tanto, la

diferencia entre los grupos no es significativa, ya que se obtuvo siempre una significación superior a 0.05 e incluso a 0.10 (*Cuadros 7 y 8*).

Cuadro 7.- Dimensión Comunicativa (Antes) vs. Grupo: Test Chi-cuadrado

	Valor	GL	Significación asintótica de dos colas	Significación exacta de dos colas	Significación exacta de una cola
Chi-cuadrado de Pearson	4.501	2	.100	.101 ^a	.093
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	5.427	2	.809	.101 ^a	.093
Test exacto de Fisher	4.032			.130 ^a	.122
No. de casos válidos	75				

^a. Para tablas 2x2 se reportan los resultados exactos de Fisher en lugar de Monte Carlo

Cuadro 8.- Dimensión Comunicativa (Antes) vs. Grupo: Medidas Simétricas

	Valor	Significación Aproximada	Significación de Monte Carlo Signif.	Int. de confianza 99% Mínimo	Máximo
V de Cramer	.248	.100	.101 ^a	.093	.109
No. de casos válidos	75				

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 221623949

En resumen, todo el análisis vertical muestra que no existen diferencias originales entre los dos Grupos: el Experimental y el de Control y que, como ha podido apreciarse, estadísticamente quedó avalado que los resultados entre los Grupos Experimental y de Control no difieren esencialmente entre sí.

A continuación se presentará una valoración de los resultados del comportamiento de las dimensiones estudiadas con carácter interpretativo-explicativo antes de aplicada la intervención comunitaria:

Dimensión motivacional-regulativa: En las familias estudiadas se aprecia que aunque existen motivos personales y familiares relacionados con su desarrollo cultural, no poseen la fuerza y nivel de conciencia necesarios para ocupar posiciones jerárquicas superiores en el sistema motivacional familiar y de cada uno de sus miembros lo cual conduce a que dediquen la mayor parte del tiempo extra laboral a la realización de otras actividades asociadas con otros intereses y aspiraciones.

Estas características, según criterio de F. González (González, 1985), inciden en la elaboración de planes y proyectos personales y familiares, por lo que en la investigación se detectó que priman los proyectos dirigidos a mejorar las condiciones de vida familiares, acerca de la salud y sobre las

relaciones comunicativas afectivas entre los miembros pero no están asociados a conducir conscientemente el desarrollo cultural en relación, fundamentalmente, con la participación en actividades culturales y en el conocimiento de las potencialidades culturales que ofrece la comunidad. No poseen la necesaria autoconciencia y desarrollo motivacional hacia su preparación para elevar su desarrollo cultural y el de sus hijos(as) en la vida cotidiana y en la comunicación familiar.

De forma más adecuada se comporta la regulación y autorregulación de las condiciones de vida subjetivas: relaciones afectivas, reacciones emocionales y clima emocional familiar. Sin embargo, coincidiendo con lo hallado por N. A. Rodríguez en investigación realizada (Rodríguez, 2003), el hecho de que esta estabilidad no se produce sistemáticamente, por la falta de autorregulación de alguno de sus miembros, da lugar a que se afecten algunos de los indicadores del desarrollo cultural.

- Dimensión Cognitiva: Las familias de ambos grupos evidenciaron tener conciencia de no poseer todos los conocimientos necesarios acerca de los contenidos teóricos que posibilitan su desarrollo cultural personal y familiar: Manifestaciones artísticas, tradiciones culturales y de alimentación, y conocimientos de instituciones culturales de la comunidad; ni de las actitudes que deben garantizar en el hogar para lograr dicho desarrollo.
- Dimensión actitudinal: Se aprecia el interés por poseer conocimientos culturales pero con bastante frecuencia hacen referencia a que no disponen de los medios, habilidades ni del tiempo necesario para ello, y pierden motivación. Es decir, que es escasa la preparación actitudinal de las familias para su desarrollo cultural lo cual no significa que algunas de las familias estudiadas, en ambos grupos, practiquen algunas actividades culturales, pero no poseen el carácter consciente que exige la elevación del citado desarrollo.
- Dimensión comunicativa: En la mayoría de las familias predomina una comunicación positiva lo cual repercute en las relaciones afectivas entre los miembros del hogar y el establecimiento de un ambiente emocional predominantemente favorable. Ello se manifiesta incluso como una aspiración y/o meta de gran significación lograda por ellos y que se teme perder. Esto influye en el comportamiento de algunos indicadores del desarrollo cultural, fundamentalmente en la participación de algunas actividades culturales de la comunidad, sobre todo en aquellas en que sus hijos participan o en las que poseen sentido tradicional.

Se aprecia una tendencia al empleo de la comunicación para su autoeducación en relación con las manifestaciones, historia y tradiciones culturales para su desarrollo cultural y a la estimulación al desarrollo de emociones positivas durante la ejecución de las actividades culturales en las que participan.

En este análisis cuantitativo y cualitativo se han puesto de manifiesto las características de cada una de las dimensiones estudiadas en la primera etapa del cuasi-experimento pedagógico lo que permite inferir que las familias de ambos grupos han adquirido cierto desarrollo cultural, pero no alcanza los niveles requeridos en ninguna de las dimensiones estudiadas.

Aplicación de la intervención comunitaria en el entorno universitario y sus resultados.

Acciones planificadas:

- I. Exploración de los problemas educativos de los educandos, las familias y la comunidad.
- II. Planificación, organización y ejecución de las acciones referidas a los componentes académico, investigativo, y de la práctica laboral en función de las necesidades de la intervención en el contexto universitario para elevar el desarrollo cultural de las familias.
- III. Proyección de las acciones educativas hacia las estructuras organizacionales de la institución y los agentes de la comunidad implicados en esta tarea.
- IV. Elaboración del Plan General de Preparación de las Familias para elevar su desarrollo cultural incluyendo los participantes y plazos de cumplimiento.
- V. Evaluación de los resultados obtenidos y la determinación de las dificultades y nuevas aspiraciones surgidas.

Vías que se emplearon:

Conferencias, talleres, visitas, desarrollo de actividades culturales en la comunidad, conformación de grupos culturales de diferentes manifestaciones, encuentros de conocimientos, exposiciones y actividades científicas.

Ejecución de las actividades de preparación de la familia:

En la ejecución de estas actividades se establecieron cinco momentos fundamentales: motivación, análisis reflexivo inicial de la realidad familiar, información-reflexión, de regreso a la realidad familiar y de evaluación y control.

- Motivación: Este momento se inicia desde el proceso de organización. Una acción importante en la motivación es la presentación del grupo ya sea para conocerse o para lograr la cohesión y el establecimiento de un clima de confianza y de agrado utilizando técnicas participativas que deben variar en cada sesión. . A continuación se presentará el tema, el contenido y los objetivos que se persiguen y se valorará en colectivo su importancia dadas las transformaciones personales y familiares que se pretenden lograr.
- Análisis reflexivo inicial de la realidad familiar: Seguidamente, y utilizando técnicas participativas, las familias expondrán sus criterios e inquietudes sobre las temáticas que se tratarán en la actividad lo cual servirá de base para iniciar el proceso de análisis y reflexión sobre las situaciones concretas que presentan los participantes en su realidad familiar.
- Información-reflexión: Se refiere al momento en que se tratan los conocimientos que deben poseer las madres y los padres sobre las temáticas propuestas y de los aspectos actitudinales y comunicativos que se integran a dicho contenido cognitivo; tanto para planificar y dirigir, de forma autorregulada, sus acciones hacia una actividad educativa y formativa sistemática y consciente; como para aprovechar al máximo todas las posibilidades de la vida cotidiana en función del desarrollo cultural.
- De regreso a la realidad familiar o momento de regreso al punto de partida del proceso (representación de la realidad en la familia) pero con una visión enriquecedora dado por el desarrollo cultural alcanzado en el momento informativo-reflexivo.
- Momento de evaluación y control: Se refiere a la evaluación del desarrollo de la actividad por los participantes al finalizar las mismas así como a los mecanismos de control y de evaluación que se emplean para valorar los resultados que se van obteniendo en el desarrollo cultural de las familias.

Resultados de la etapa de control del cuasi-experimento: Evaluación del nivel desarrollo cultural de las familias, en ambos grupos de investigación, a partir de las acciones de intervención comunitarias realizadas.

- Resultados del procesamiento estadístico en la etapa de control.

A diferencia de los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación, después de aplicada la intervención comunitaria, al realizar la comparación entre el grupo experimental y el grupo de control, por el Test de U de Mann Whitney, se aprecian diferencias en los rangos medios de las 4 dimensiones estudiadas, en general superiores en el grupo experimental que en el de control.

A la vez se demostró que esta diferencia de rangos es significativa, más bien, es altamente significativa porque todas las significaciones (la exacta y la pésima del método de Monte Carlo) resultan del orden de 0.000, mucho menores que 0.05.

Es importante destacar que la contingencia de los grupos reales y los grupos predichos hallada por la regresión logística a partir de las 4 dimensiones, muestra diferencias esenciales de los resultados, no solo porque cada dimensión difiere significativamente entre los grupos experimental y de control, sino porque el conjunto de ellos es capaz de distinguir muy bien el desarrollo cultural de las familias después de aplicadas las acciones de intervención.

Se conoció que ningún o escasos individuos del Grupo de Control pasó a evaluaciones de nivel alto en la preparación para potenciar el desarrollo cultural de las familias después del experimento; mientras que un 80% o más del grupo experimental lo logró. Esto sólo es suficiente para que las significaciones de todos los tests chi-cuadrado sea alta ($0.000 < 0.05$).

Al comparar los valores de la V de Cramer, se puede concluir que las diferencias entre los grupos son más marcadas en el plano cognitivo, luego en el plano motivacional-regulativo, después en el plano actitudinal y finalmente un poco menos marcadas (pero aún muy significativas) en el plano comunicativo, lo cual se puede constatar en los *Cuadros 5 al 9*, que a continuación se muestran:

Cuadro 9.- Cambio en Dimensión Motivacional-Regulativo vs. GRUPO: Test Chi-cuadrado

	Valor	GL	Significación asintótica de dos colas	Significación Monte Carlo de dos colas
Chi-cuadrado de Pearson	78.240	2	.000	.000 ^a
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	107.28	2	.000	.101 ^a
Test exacto de Fisher	99.029			.101 ^a
No. de casos Válidos	100			

^a.Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 2000000

Cuadro 10.- Cambio en Dimensión Motivacional-Regulativo vs. GRUPO: Medidas Simétricas

	Valor	Significación aproximada	Signif.	Significación de Monte Carlo	
				Intervalo de confianza 99%	
				Mínimo	Máximo
V de Cramer	028	.810	.1000 ^a	1000	1000
No. de casos válidos	50				

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 2000000

Cuadro 11.- Cambio en Plano Cognitivo vs. GRUPO: Test Chi.cuadrado

	Valor	GL	Significación asintótica de dos colas	Significación Monte Carlo de dos colas
Chi-cuadrado de Pearson	87.048	2	.000	.000 ^a
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	118.179	2	.000	.101 ^a
Test exacto de Fisher	109.506			.101 ^a
No. de casos Válidos	100			

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 334431365

Cuadro 12.- Cambio en Plano Cognitivo vs. GRUPO: Medidas Simétricas

	Valor	Significación aproximada	Signif.	Significación de Monte Carlo	
				Int. de confianza 99%	
				Mínimo	Máximo
V de Cramer	.933	.000	.000 ^a	.000	.000
No. de casos válidos	100				

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 221623949

Cuadro 13.- Cambio en Dimensión Actitudinal vs. GRUPO: Test Chi.cuadrado

	Valor	GL	Significación asintótica de dos colas	Significación Monte Carlo de dos colas
Chi-cuadrado de Pearson	73.333	2	.000	.000 ^a
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	100.439	2	.000	.000 ^a
Test exacto de Fisher	92.342		.000	.000 ^a
No. de casos Válidos	100			

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 221623949

Cuadro 14.- Cambio en Dimensión Actitudinal vs. GRUPO: Medidas Simétricas

	Valor	Significación aproximada	Significación de Monte Carlo		
			Sig.	Int. de confianza 99%	
				Mínimo	Máximo
V de Cramer	.933	.000	.000 ^a	.000	.000
No. casos válidos	100				

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 221623949

Cuadro 15.- Cambio en Dimensión Comunicativa vs. GRUPO: Test Chi.cuadrado

	Valor	GL	Significación Asintótica de dos colas	Significación Monte Carlo de dos colas
Chi-cuadrado de Pearson	71.840	2	.000	.000 ^a
Chi-cuadrado de razón de Verosimilitud	88.769	2	.000	.000 ^a
Test exacto de Fisher	83.335		.000	.000 ^a
No. de casos Válidos	100			

^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 1535910591

Cuadro 16.- Cambio en Dimensión Comunicativa vs. GRUPO: Medidas Simétricas

	Valor	Significación aproximada	Significación de Monte Carlo		
			Sig.	Intervalo de confianza 99%	
				Mínimo	Máximo
V de Cramer	.848	.000	.000 ^a	.000	.000
No. de casos válidos	100				

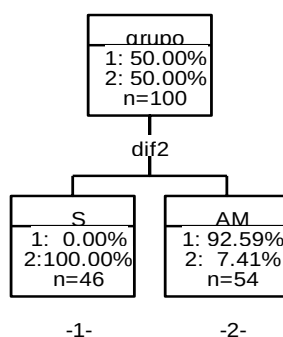
^a. Basada en 10000 tablas muestreadas aleatoriamente con semilla de inicio 1535910591

Como ha podido apreciarse, en todas las dimensiones se aprecian cambios significativos, ratificados por la V de Cramer, por lo que estadísticamente se puede concluir que las acciones de intervención comunitaria en el contexto universitario fueron suficientemente efectiva para producir los cambios esperados en el desarrollo cultural de las familias.

Ahora se desea precisar con un enfoque multivariado, cuáles de los cambios o sus interacciones pueden ser determinantes para la distinción de los grupos. El *Cuadro 8*, es el árbol que resulta de la aplicación de la Técnica de CHAID utilizando como variable "dependiente" o de "clasificación" el grupo y como variables predictivas: dif1, dif2, dif3 y dif4, que representan la diferencia entre la puntuación (después - antes) en las cuatro dimensiones, es decir, representan el cambio en cada dimensión.

Cuadro 8.- Diferencia esencial entre los grupos en cada dimensión

Pre-dictor	p-Valor	Plano	Grupos	Interpretación Predictor
dif2	1.9e-25	3->2	S – AM	Cambio en Plano Cognoscitivo
dif3	1.5e-22	3	S - A – M	Cambio en Plano Actitudinal
dif1	1.7e-21	3->2	A – AM	Cambio en Plano Motivacional-Regulativo
dif4	1.7e-19	3->2	A – AM	Cambio en Plano Comunicativo



id	count	score	vars...					
-1-	46	0.00	dif2=S					
-2-	54	92.59	dif2=AM					
Id	size	% of all	score	index	Cum: size	% of all	score	index
2	54	54.0	92.59	185	54	54.0	92.59	185
1	46	46.0	0.00	0	100	100.0	50.00	100

En la parte derecha del gráfico aparece la significación de cada cambio (A de Avances, AM de Avance Marcado y S de Sin cambios) ordenados por su importancia apareciendo en primer lugar dif2 (cognitiva). Cuando se despliega el gráfico, efectivamente se aprecia que los que no tuvieron cambio en esta dimensión pertenecen en un 100% al grupo de control, mientras que los que tuvieron algún avance o un avance marcado pertenecen mayoritariamente al grupo experimental.

No aparece aquí la interacción de esta variable predictora con la variable que representa el cambio en el plano actitudinal a pesar de que esta es la siguiente dimensión que muestra un cambio significativo. Y esto no contradice los resultados preliminares, por lo contrario, los ratifica, porque debe recordarse que partimos de un grupo experimental con cierto avance en el plano actitudinal y por tanto, lo más importante pasó a ser el cambio en el plano cognitivo durante el experimento.

El análisis estadístico puso de manifiesto que los resultados en el Grupo Experimental denota las transformaciones que en todos las dimensiones se produjeron en el sentido de la elevación del desarrollo cultural de las familias, no ocurriendo así en el control.

Al valorar cualitativamente los resultados y los instrumentos aplicados en esta etapa se pudo apreciar que la gran mayoría de las familias elevaron su desarrollo cultural dado por:

- La intervención comunitaria propició la asimilación consciente de los contenidos cognitivos tratados y la aplicación a su realidad familiar y a su propio desarrollo personal, lo que demostró que la intervención comunitaria genera la necesidad del *cambio educativo*, visto como un *proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa* (Castellanos et al., 2003).

Además, se logró no sólo el interés, la motivación y los conocimientos acerca de las particularidades, características de las diferente manifestaciones, tradiciones y costumbres culturales, sino de las condiciones personales que se requieren para potenciarlo; además, de las vías, procedimientos y el contenido de las acciones para su desarrollo en la vida cotidiana familiar.

Coincidiendo con los resultados hallados por N. A. Rodríguez (2013), el interés desarrollado hacia su preparación posibilitó mayor coherencia y autoconciencia en las actitudes familiares al respecto así como la autorregulación de sus comportamientos y de las relaciones comunicativas, a partir de la elevación de los conocimientos, de las convicciones y sentimientos (autorregulación cognitivo-afectiva) y su correspondencia con las necesidades y aspiraciones personales, familiares y en particular de la educación de sus hijos(as).

En este sentido, y coincidiendo con Cueto (2012) consideramos que resultaron decisivas, las reflexiones y la crítica consciente realizadas por las madres y los padres sobre su realidad familiar,

en las actividades de preparación de las familias (fundamentalmente las grupales), ya que, a partir de la apropiación e interiorización del contenido abordado en el momento cognitivo-reflexivo, se fueron favorecieron (y propiciando) los procesos de toma de conciencia personal y familiar.

La evaluación de las acciones de intervención propició además, la asimilación consciente de los contenidos cognitivos que se trataron en las actividades para el desarrollo cultural ejecutadas con las familias y las transformaciones que se operaban en otras dimensiones (actitudinal y comunicativa), por la aplicación de dichos conocimientos a su realidad familiar y a su propio desarrollo personal.

Aunque estadísticamente se comprobó que la dimensión cognitiva fue la más privilegiada en cuanto a los cambios a niveles superiores de preparación, ello no significa que esta intervención estuviera dirigida esencialmente a informar u orientar a las familias para que se pertrechen de conocimientos como fue valorado en la fase de diagnóstico de esta investigación y en otros estudios realizados (Rodríguez, 2000).

Por el contrario, entendemos que el “partir y regresar” a la práctica familiar que se propone en el desarrollo de las actividades de preparación, conduce a un proceso de construcción y elaboración conscientes de la información que se ofrece porque este conocimiento está mediatizado por su propia realidad y enriquecido por las reflexiones colectivas entre los participantes lo cual implica, la verbalización del contenido, condición esencial para la interiorización de dicho contenido teórico y de su asimilación consciente (Rubinstein, 1982). Es importante destacar que la forma en que metodológicamente fueron tratados los contenidos abordados a través de las diferentes vías (Báxter *et al.*, 2002), permitió elevar, no sólo el interés, la motivación y los conocimientos acerca de la utilización de la actividad cotidiana familiar y de las relaciones familiares en función del desarrollo cultural familiar, sino también, la atención a las condiciones de vida que se requieren para potenciarlo.

En este análisis cualitativo realizado se han expresado los avances de las familias en el plano actitudinal lo cual fue corroborado estadísticamente. Sin embargo hay un componente importante en esta dimensión que recurriendo a los criterios operativos, sólo se elevó en la mayoría de las familias a la evaluación de aceptable; es el referente a la planificación y organización de las actividades educativas a realizar en la vida cotidiana diaria y extra domiciliarias. Esto nos condujo a una importante reflexión:

A pesar del desarrollo motivacional, de la autoconciencia y de la autorregulación alcanzados en las familias (después de aplicar las acciones de intervención) para el desarrollo cultural, en las técnicas se continuó reflejando el poco tiempo de que disponen para las actividades educativas y sobre todo para planificarlas.

Sin embargo, se pudo constatar el incremento de dichas actividades tanto en el hogar como fuera de ellas, con resultados positivos en cuanto a su ejecución.

La preparación de las familias favoreció además las formas de comunicación afectiva y educativa (en particular en relación con los métodos y la coherencia en su aplicación), y regulativas que favorecen el accionar individual y familiar en la comunicación intrafamiliar e interfamiliar y en función del desarrollo cultural familiar.

Los resultados cuantitativos y cualitativos antes expuestos en relación con la comparación entre los grupos experimental y de control, y en particular, las transformaciones logradas en las dimensiones estudiadas, evidenciaron la efectividad de las acciones de intervención universitaria en el contexto comunitario en la elevación del desarrollo cultural de las familias pertenecientes al grupo experimental y por tanto, el cumplimiento del objetivo de la investigación.

CONCLUSIONES

En la educación universitaria es imprescindible la formación de profesionales competentes para el fortalecimiento del desarrollo cultural del entorno comunitario y para atender las nuevas necesidades personales y sociales que surjan en su práctica laboral.

En el diagnóstico inicial aplicado a las familias de la muestra, se evidenció que poseen limitaciones en las cuatro dimensiones establecidas para el estudio del desarrollo cultural de las familias, en cuanto a su preparación para planificar, organizar y ejecutar las actividades culturales comunitarias y que integren al plano cognitivo y de la actuación, aspectos motivacionales-regulativos y comunicativos que le permitan asumir una conducta activa y consciente hacia el logro de niveles superiores de desarrollo.

Se evidenció además que las formas de organización y desarrollo de las acciones de intervención realizadas contribuyeron a elevar el interés y la motivación de las familias para participar activamente en las actividades ejecutadas y en la creación de grupos sobre diferentes manifestaciones culturales.

La efectividad de las acciones de intervención comunitaria en el entorno universitario, fue corroborada tanto por las transformaciones que se produjeron en las dimensiones del desarrollo cultural familiar en el grupo experimental, así como por las diferencias halladas entre el grupo experimental y de control en relación con el comportamiento de dichas dimensiones. Estadísticamente, tales diferencias fueron en su totalidad de significativas a altamente significativas.

LITERATURA CITADA

Báxter, E., Amador, A. A. y Bonet, M. (2002). "El trabajo educativo en la institución escolar." En *Selección de temas psicopedagógicos*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D., Castellanos, B. y LLivina, M. (2003). *El proceso de enseñanza desarrollador en la Secundaria Básica*. Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Ciudad de La Habana.

Cueto, R. (2002). "La educación familiar en Cuba. Apuntes y reflexiones para la superación de profesores de Secundaria Básica" [En Línea]. Disponible en: http://www.unimep.br/fe/revcomunica/año8n2//o2_artigo.html [Accesado el día 10 de febrero de 2012].

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

- Grau, R. (1994). *Estadística aplicada con ayuda de paquetes de software*. Jalisco, Editorial Universitaria de Guadalajara.
- Ministerio de Educación Superior. (2004). *Programa Nacional de Desarrollo de la Extensión Universitaria*. La Habana, MES.
- Nallely, E., et al. (2015). "Nivel de logro de las Competencias docentes al concluir PROFORDEMS en Itson y el impacto de en la sociedad" en *Revista RaXimhai*. Vol.11, Número 5, Julio-Diciembre 2015, Edición Especial, p. 64. Disponible en: <https://raximhai.com.mx/> [Accesado el 16 de Marzo de 2016].
- Rivera, M. y Obregón, N. (2014). "Manifestaciones de identidades transnacionales en mujeres con familiares migrantes: una aproximación psicológica" en *Revista Ra Ximhai*. Volumen 10, número 1, Enero-junio 2014, p. 4. Disponible en: <https://raximhai.com.mx/> [Accesado el 10 de marzo de 2016]
- Rodríguez, L. y Rodríguez, N. (2010). "La interculturalidad como eje integrador en el currículo de la educación primaria de la República Bolivariana de Venezuela" en *Revista IPLAC*, número2, Mayo-junio 2010.
- Rodríguez, N. (2013). "Experiencias del trabajo con la familia en las llamadas "Zonas Socialmente Complejas", CD *Evento Provincial de Pedagogía 2013*, Santa Clara, pp. 1-30.
- Rodríguez, N. (2003). "Metodología dirigida a la preparación de las familias para potenciar el desarrollo de los niños y niñas preescolares" en *Revista Varela* abril-junio 2003, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" Santa Clara.
- Rodríguez, N. (2000). *Propuesta de un Modelo de Educación Contextual Institucional dirigido a la preparación de las familias para su contribución consciente al desarrollo intelectual del preescolar*. Tesis presentada en opción al Título de Máster en Educación Preescolar. Santa Clara, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".
- Rubinstein, S. (1982). *Principios de Psicología General*. La Habana, Edición Pueblo y Educación.
- Sampieri, R., Fernández, C. C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* [DC-Room], tercera edición, México, McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez, A. (2005). "Empowerment y estructuras sociales intermedias" en Hernández, C. (comp.), *Trabajo Comunitario. Selección de lecturas*. La Habana, Caminos.
- Verde, S. y Tabernero, C. (2013). "Escuela y familia: alianza estratégica para la prevención del maltrato infantil." En *Revista Educare*, Volumen 17, Número 2, Mayo agosto 2013. Disponible en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582013000300011&script=sci_arttext [Accesado el 25 de marzo de 2015]

Síntesis curricular

Norma Amalia Rodríguez Barrera

Dr. en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación Preescolar y Lic. en Psicología. Profesora Titular y Consultante de la carrera de Educación Preescolar. Profesora de Pregrado y Postgrado en Diplomados, Maestría y en el Doctorado curricular colaborativo en la República de Venezuela. Líneas de investigación: Educación Familiar y Comunitaria y Caracterización del niño y la niña cubanos de 0 a 6 años. Ha dirigido 5 Proyectos de Investigación, los cuales han recibido Premios a nivel provincial y uno de ellos, nacional. Ha participado en varios eventos nacionales y en otros países de Latinoamérica, y posee publicaciones en revistas y libro. Tutora de Tesis de Maestría y Doctorado Correo electrónico: namalia@uclv.cu.

Olga Lidia Pérez Fleites

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Central Marta Abreu de la Villas. Profesor titular en la carrera de Educación Preescolar, certificada por la Junta de Acreditación Nacional en la República de Cuba perteneciente a la Facultad de Educación Infantil. Sus líneas de investigación son: La preparación de las familias en las Zonas Socialmente Complejas, formación de competencias en los estudiantes de la carrera para la intervención comunitaria y la formación inicial del profesional de la carrera de Educación Preescolar y la superación del profesional. Cuba. Correo electrónico: opfleites@uclv.cu

María Esther Canalda Benítez

Profesora Auxiliar de la UCLV, Cuba, Máster en Educación Avanzada. Licenciada en Pedagogía Psicología y Licenciada en Español y Literatura. Ha impartido conferencias en Perú y México. Tiene experiencia de trabajo en la formación de pregrado y en actividades postgrado. Ha asesorado Tesis de Maestría y Diploma. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, ha obtenido premios con los resultados obtenidos en los diferentes Proyectos de investigación. Correo electrónico: mcanalda@uclv.cu

Svetlana Ivanovna Stetsova

Licenciada en Educación. Preescolar, Master en Ciencias de la Educación, Profesora Auxiliar del Departamento Preescolar, Facultad Educación Infantil Líneas de su investigación: Educación familiar y comunitaria. Miembro de los Proyectos: "Evaluación del impacto de postgrado", "Proyecto Educativo para elevar la preparación de las familias en las llamadas "Zonas Socialmente Complejas" "Proyecto Colección A Jugar". Ha participado en los eventos internacionales: "Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica" y XII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar". Correo electrónico: sstetsova@uclv.cu



LA EDUCACIÓN DE LAS CUALIDADES DE LA VOLUNTAD EN ESCOLARES PRIMARIOS

EDUCATION OF VOLITIVE QUALITIES IN PRIMARY SCHOOLSTUDENTS

Pablo Ángel Martínez-Morales

Profesor Titular del Departamento de Educación Especial-Logopedia, Coordinador de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia, Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV). Carretera de Camajuaní, Km. 5.5, Santa Clara, Villa Clara, Cuba.

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo exponer los resultados de la aplicación de la metodología elaborada por el autor, como resultado científico de sus estudios doctorales, dirigida a la educación de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios. Para la aplicación y valoración de sus resultados se realizó un pre-experimento de un solo grupo con posttest y pretest, para lo cual se seleccionaron de forma intencional dos grupos de escolares: uno de tercero y uno de cuarto grado. Se utilizó la observación de actividades docentes y técnicas dirigidas a constatar el nivel de conocimientos, el vínculo afectivo y las manifestaciones conductuales en los escolares primarios en relación con las cualidades volitivas en estudio. Se comprobó, al analizar los resultados finales, cambios positivos en el autodominio y la perseverancia en los escolares de la muestra, respecto a la etapa inicial del pre-experimento. Estos resultados fueron comprobados estadísticamente mediante la aplicación del Coeficiente de correlación por rangos de Spearman y la Prueba de los pares y rangos asignados de Wilcoxon, mediante el uso del SPSS.

Palabras clave: cualidades de la personalidad, cualidades volitivas, autodominio, perseverancia, metodología.

SUMMARY

The paper aims to present the results of the application of the methodology developed by the author, as a scientific result of his doctoral studies, aimed at the education of volitional qualities self control and perseverance, respect to teaching in primary school students. The evaluation of the methodology was carried out through a pretest and posttest pre-experiment with only one group, an intentional sample of two groups, one from third and one from fourth grade. Observation of teaching activities used and techniques designed to ascertain the level of knowledge, emotional bond and behavioral manifestations in primary school students in relation to volitional qualities in study. It was found, when analyzing the final results, positive changes in self-control and perseverance in the school sample, compared to the initial stage of the pre - experiment. These results were verified statistically by applying Spearman's rank correlation coefficient test and Wilcoxon's peer and allocated ranks, using SPSS.

Key words: personality traits, volitional qualities, self control, perseverance, methodology.

INTRODUCCIÓN

El trabajo educativo es un sistema que va dirigido a la organización de la vida y la actividad práctica de los alumnos y que supone la acción coordinada de todos los factores que intervienen en él. Así adquiere un importante papel la influencia que reciben los niños y niñas tanto en el seno familiar como en el ámbito de la escuela. Es en esta última donde las exigencias tienen carácter científico, planificado y sistemático pero no siempre están en correspondencia con las que se plantean por parte de la familia.

El proceso de formación de las cualidades de la personalidad es muy complejo y transcurre a través de etapas, pero su consolidación es el principal objetivo a alcanzar, tomando en consideración la edad del escolar y el grado que cursa, los conocimientos adquiridos y en general, las vivencias personales que ha experimentado dentro de las diferentes actividades individuales o grupales en las que ha desarrollado su vida.

El concepto cualidad de la personalidad refleja el resultado de un proceso en el que los principios, valores y normas sociales propios de una sociedad son asimilados por sus miembros, convirtiéndose en sus propios valores y normas, que los orientan a actuar de forma consecuente (Roloff, 1987).

Más adelante puntualiza este investigador: *las cualidades de la personalidad, al formarse, se convierten en atributos del hombre que permiten caracterizarlo (Roloff, 1987).*

Báxter (2007) al analizar la relación e interdependencia entre actitudes, cualidades de la personalidad y valores afirma:

Podemos considerar que las cualidades representan el conjunto de rasgos, típicos de las formas de pensar, sentir y actuar de un sujeto, en correspondencia con la asimilación de normas, valores y convicciones; presentan una relativa independencia de la situación, y se manifiestan en conductas habituales concretas y estables (Báxter, 2007).

Es necesario destacar que no debe cometerse el error de considerar que la manifestación por parte del niño de formas de conducta acordes con determinadas normas y valores sociales, es un criterio suficiente para considerar que en el mismo se han formado cualidades de la personalidad. Solo puede decirse que se ha formado una cualidad de la personalidad cuando se cumplen dos condiciones importantes: la asimilación de las normas y valores como motivos de carácter interno, y la formación de modos de comportamiento estables que se correspondan con las normas y valores asimilados (Roloff, 1987).

Como resultado del análisis anterior puede precisarse el hecho de que las cualidades de la personalidad son resultado de un proceso de apropiación de normas y patrones positivos de comportamiento que al estabilizarse en la estructura de la personalidad contribuyen a la regulación del comportamiento del sujeto ante diferentes situaciones.

De acuerdo con Roloff (1987) en toda cualidad de la personalidad se pueden reconocer tres elementos esenciales:

- Un elemento de carácter cognoscitivo, dado en el conocimiento y comprensión, por parte del sujeto, del significado y contenido de la cualidad y de las formas de conducta en que esta se manifiestan.
- Un elemento de carácter afectivo, dado por la motivación para actuar conforme a la cualidad deseada, sentir la necesidad de comportarse de ese modo y no de otro.
- Un elemento de carácter conductual, dado en las formas de comportamiento en las que se expresa la cualidad.

Estas consideraciones permiten afirmar que se está entonces ante una situación, no resuelta en la actualidad y poco abordada de forma intencionada y coherente en nuestro sistema educacional: la educación de cualidades volitivas de la personalidad en los escolares primarios.

Al hablar de las cualidades volitivas (...) nos referimos a los atributos o rasgos que caracterizan, de forma estable la actividad volitiva de un sujeto (Cuéllar y Roloff, 1977).

No todos los autores coinciden en el planteamiento de cualidades volitivas de base o esenciales, sino que en su mayoría estas cualidades aparecen como caracterológicas o generales de la actividad, en otros como volitivas.

Kalin (s. a) (Citado en Morales y Pérez, 1990) clasifica las cualidades volitivas a partir de la manifestación de la conciencia en cuanto a la optimización del régimen de la actividad:

- Elevación del nivel de la actividad.
- Mantenimiento del nivel necesario de la actividad.
- Disminución del nivel de actividad.

Según el referido autor, a partir de estos niveles se establecen los tipos basales, esenciales de cualidades volitivas y el resto pasará a ser tipos secundarios en los que se unen aspectos volitivos, afectivos y cognitivos como en el caso de la cualidad decisión. Para el autor las cualidades volitivas basales son: energía, perseverancia, autodominio, audacia, en dependencia de los niveles de conciencia; así la energía corresponde con la elevación del nivel de actividad, al igual que la audacia; el autodominio con la disminución y la perseverancia con el mantenimiento del nivel de actividad necesario.

En la investigación se asumen como elementos invariantes para el autodominio y la perseverancia los siguientes:

Para el autodominio:

- Disminución del nivel de activación provocado adicionalmente por factores de la personalidad que pueden afectar la actividad.
- Control del sujeto sobre sí mismo en determinadas condiciones que así lo exigen.
- Manifestación del esfuerzo volitivo necesario para disminuir la activación innecesaria.
- Para la perseverancia:
- Mantenimiento del nivel de actividad alcanzado.
- La presencia del esfuerzo volitivo complementario para mantener el nivel de actividad.
- El esfuerzo volitivo aparece cuando surgen condiciones que afectan, dificultan, entorpecen la actividad.

Al estudiar la voluntad, *un tema bastante olvidado por la psicología moderna* (Rojas, 1996) y el aspecto relativo a la educación de las cualidades volitivas, se ha encontrado la siguiente situación:

En la psicología no marxista el debate psicológico de la voluntad tuvo un amplio espectro teórico en el que se implicó el problema filosófico de la conciencia, la moral, el deseo, la libertad y el libre

albedrío por lo que se constituyó en uno de los puntos más álgidos y contradictorios de la ciencia psicológica, lo que quizás conllevó a que fuera soslayado en la medida en que los grandes sistemas de esta ciencia se fueron consolidando. En la actualidad los estudios psicológicos del área volitiva se incluyen en la temática de la motivación y de la personalidad y hay una tendencia a no darle el perfil o fisonomía propia que tuvo en el campo de la psicología en etapas anteriores.

El tratamiento de la voluntad en la psicología marxista encuentra su reflejo en las obras de sus autores clásicos, particularmente de aquellos continuadores de la Escuela Histórico – Cultural iniciada por L. S. Vigotsky.

En Cuba, los contenidos relativos a la regulación volitiva de la personalidad se encuentran tratados de manera limitada o sencillamente no aparecen en la literatura psicológica y pedagógica existente en nuestro medio. En otros casos, dichos contenidos aparecen disueltos dentro de los aspectos relativos a otras áreas de la personalidad abordados en la referida literatura. Las investigaciones que se tienen de referencia hasta el momento, tomando como muestra tanto a niños, adolescentes como jóvenes, no abarcan las diferentes aristas del complejo problema de la voluntad humana.

En los programas, orientaciones metodológicas y en el modelo de escuela primaria actual la ausencia casi total de objetivos o indicaciones formulados de forma explícita y clara que guíen el trabajo del maestro en esta dirección (Hernández, 2004).

En consecuencia se ha constatado la organización, por parte de muchos maestros, de actividades en las que no se garantizan las condiciones ni exigencias necesarias para que los alumnos desarrollen sus cualidades volitivas. Esta enseñanza formal, en muchas ocasiones, coincide con una situación educativa similar en el contexto de la familia, donde se acostumbra al niño a no tener responsabilidades, no realizar encargos y no cumplir exigencias (Rodríguez, et al., 2005).

Debe tenerse en cuenta que son factores importantes en el desarrollo de la voluntad, así como sus correspondientes cualidades, en el escolar: la inclusión del niño en la actividad de estudio, es decir, la aparición del trabajo escolar y el trabajo en la familia, en forma de obligaciones permanentes y no como encargos aislados. También juega un papel importante la valoración de los adultos, particularmente del maestro, en el reforzamiento de la significación de las normas y reglas que el niño debe cumplir.

Se observan en el contexto escolar niños y niñas que, respecto a la actividad docente, no logran el autodomínio ante situaciones difíciles, incapaces de aceptar o mantener determinado orden y disciplina. Otros son poco perseverantes o no logran tomar decisiones importantes de forma independiente, sobre la base de objetivos conscientemente elaborados (Martínez, 2000; Hernández, 2004; Hernández y Martínez, 2006).

Puede entenderse entonces que se está en presencia de una problemática compleja en el marco de la educación y desarrollo de la personalidad, insuficientemente tratada en nuestro país, la cual está determinada por las siguientes causas: insuficiencias en la dirección del proceso educativo por el maestro, carencia de orientaciones para la dirección del trabajo por el maestro, insuficiente preparación teórica y metodológica del maestro, insuficiencias en el rol educativo de la familia, falta de orientación a la familia.

En consecuencia con los anteriores planteamientos el presente trabajo persigue como objetivo exponer los resultados de la aplicación de la metodología elaborada por el autor, como resultado científico de sus estudios doctorales, dirigida a la educación de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios.

En este caso se define la metodología, como un resultado de la investigación científica, de la forma siguiente:

En un plano más específico significa un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas que regulados por determinados requerimientos nos permiten ordenar mejor nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para obtener, descubrir, nuevos conocimientos en el estudio de los problemas de la teoría o en la solución de problemas de la práctica (De Armas, et al., 2003).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó siguiendo el curso de un experimento pedagógico, con un diseño de pre – experimento de un solo grupo con pre-test y pos-test en dos grupos de escolares, uno de tercero y otro de cuarto grado.

Como parte del pre-experimento pedagógico se aplicaron diferentes métodos y técnicas de investigación, dirigidas a la constatación del nivel de desarrollo de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia. En este caso son las siguientes:

La observación durante las etapas de diagnóstico y comprobación de los resultados, también durante la aplicación de la metodología elaborada, con el fin de dar seguimiento a este proceso y realizar la evaluación de la misma.

Las técnicas utilizadas tuvieron su validación en investigaciones precedentes sobre el tema realizadas por Cuéllar y Hernández (1998, 2000, 2001) (Citado en Martínez, 2008); Hernández (2004) y Martínez (1999, 2000, 2005, 2006 a y b, 2007, 2008, 2016). Las técnicas son:

Técnica para constatar el nivel de conocimiento de los escolares acerca de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia.

Técnica para constatar el vínculo afectivo de los escolares con respecto a las cualidades volitivas autodominio y perseverancia.

Escala valorativa para el estudio de las cualidades volitivas en escolares primarios. Se aplicó a los maestros (18 maestros y especialistas) de los escolares de la muestra con el fin de constatar las manifestaciones de la conducta volitiva correspondiente al autodominio y la perseverancia, respecto a la actividad docente.

Para constatar las particularidades del autodominio y la perseverancia que distinguen a los escolares se consideraron los siguientes indicadores:

Para cada cualidad (autodominio y perseverancia):

1. Conocimiento por los escolares del contenido de la cualidad a partir de sus indicadores.
2. Manifestación del vínculo afectivo positivo respecto a la cualidad.
3. Manifestaciones conductuales respecto a cada cualidad:

Autodominio (indicadores conductuales): (ante los diferentes niveles de dificultad, según el nivel de desempeño cognitivo que persiguen las diferentes actividades docentes).

- Control del surgimiento de emociones y sentimientos fuertes.
- No perder la calma con facilidad.
- No perder la paciencia cuando no obtiene los resultados esperados.

Perseverancia (indicadores conductuales): (ante los diferentes niveles de dificultad, según el nivel de desempeño cognitivo que persiguen las diferentes actividades docentes).

- Mantener la motivación por la tarea.
- Mantener disposición a lograr la meta.
- Vencimiento de obstáculos.
- Mantenerse durante largo tiempo en la actividad.
- Obtención de resultados.
- Intentos de abandonar la tarea.
- Abandono de la tarea sin terminar.
- Abandono de la tarea por otra más interesante.

Del nivel matemático y estadístico se aplicó el análisis porcentual en el procesamiento de los resultados de los métodos y técnicas del nivel empírico. Estos datos fueron agrupados en tablas y en los casos requeridos, representados en gráficos para facilitar su interpretación.

De la estadística inferencial se utilizaron como pruebas no paramétricas el Coeficiente de correlación por rangos de Spearman y la Prueba de los rangos asignados de Wilcoxon, soportadas en el paquete estadístico SPSS.

La primera con el fin de establecer el nivel de correlación entre el desempeño docente de los escolares y el nivel de desarrollo del autodominio y la perseverancia.

La segunda con el fin de comparar los resultados obtenidos en la etapa final del pre – experimento con los obtenidos en el diagnóstico inicial respecto al desarrollo de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia.

Para esta investigación se consideró como universo a los escolares de la educación primaria de la ciudad de Santa Clara y como población a los escolares de las escuelas primarias con régimen semi interno de esta ciudad.

Como muestra se seleccionaron de forma intencional 2 grupos de alumnos, uno de tercer grado con 20 alumnos y otro de cuarto grado con 20 alumnos. En total la muestra quedó conformada por 40 escolares de la escuela primaria “José Martí” de la ciudad de Santa Clara.

Fue seleccionada esta escuela a partir del criterio de que en la misma existe un ambiente escolar adecuado: organización escolar, ambiente físico apropiado, condiciones materiales apropiadas, claustro completo, disciplina, etc. Estas resultan condiciones necesarias para lograr un adecuado desarrollo del proceso educativo.

Los grupos de escolares fueron seleccionados a partir del criterio de estabilidad en cuanto a la matrícula, sus resultados docentes, disciplina y por contar con maestros de experiencia profesional (los 2 maestros tienen más de 10 años de trabajo en el nivel de enseñanza, evaluados con buenos resultados en su desempeño).

Fueron seleccionados escolares de tercero y cuarto grado teniendo en cuenta los momentos del desarrollo que se definen en la caracterización psicopedagógica del escolar primario que aparece en el Modelo de Escuela Primaria (2000).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados de la etapa inicial del pre-experimento pedagógico (pre-test) permitió establecer el nivel del autodomínio y la perseverancia respecto a la actividad docente en los escolares primarios estudiados. En el *Cuadro 1* se pueden observar, de manera sintetizada los datos obtenidos.

Cuadro 1.- Resultados de la etapa inicial del pre-experimento pedagógico (pre-test)

Nivel alcanzado	Autodomínio		Perseverancia		Resultados docentes	
	3er. grado	4to. grado	3er. grado	4to. grado	3er. grado	4to. grado
ALTO	4	-	2	5	6	5
MEDIO	13	15	14	11	11	10
BAJO	3	5	4	4	3	5

Los niveles del autodomínio en estos escolares están determinados fundamentalmente por el insuficiente desarrollo de los modos de conducta correspondientes a la cualidad, lo cual indica la necesidad de educar en los mismos los respectivos mecanismos de regulación y autorregulación de su comportamiento a partir de la toma de conciencia de dicha necesidad por parte de estos alumnos, su ejercitación en las diferentes actividades del proceso docente, así como el desarrollo de habilidades para el control y la valoración de su actuación y sus resultados en dichas actividades.

Los niveles de la perseverancia están determinados por la tendencia de estos escolares a la no realización de esfuerzos para el vencimiento de las dificultades inherentes a las actividades docentes.

Este hecho puede tener su explicación en actitudes paternalistas de los padres, pero fundamentalmente está determinado por la forma en que el maestro organiza y dirige el proceso educativo. De ahí la necesidad de que el maestro planifique actividades que, bien orientadas, impliquen afectivamente al alumno y exijan de él la realización de determinado esfuerzo para obtener adecuados resultados y así cumplir los objetivos previamente aceptados.

Los resultados constatados en esta etapa inicial (pre-test) respecto al estado de los diferentes elementos de las cualidades, así como las particularidades del autodominio y la perseverancia que distingue a los grupos de escolares de la muestra, resulta necesario confirmar que los mismos son coherentes con los obtenidos en investigaciones precedentes (Martínez, 1999; 2000; Hernández, 2004; Martínez, *et al.*, 2006).

En esta investigación los resultados docentes de los alumnos no constituyen su objeto. Se tienen en consideración como un elemento referencial respecto a las de sus cualidades volitivas. Se partió de la valoración que tienen los maestros de cada grupo respecto al nivel de desempeño general de cada uno de los alumnos.

Al establecer la relación entre el desempeño docente del grupo de escolares de *tercer grado* y el nivel de sus cualidades volitivas se pudo constatar, mediante la aplicación del Coeficiente de correlación por rangos de Spearman, que existe correlación entre el nivel de desempeño docente y del autodominio, a un nivel de significación del 95%. Todo lo contrario ocurre al establecer la relación entre nivel de desempeño docente y nivel de la perseverancia. Los resultados de la prueba estadística aplicada permitieron confirmar una correlación más alta entre las mismas, a un nivel de significación del 99%.

En el grupo de *cuarto grado* la correlación entre nivel de desempeño docente y del autodominio no resultó significativa desde el punto de vista estadístico. Al igual que en el grupo de escolares de tercer grado la correlación entre desempeño docente y de la perseverancia resultó elevada, a un nivel de significación del 99%.

Estos datos apuntan hacia una posible explicación del estado de los resultados docentes en estos grupos de alumnos, determinando entre sus factores las particularidades de las cualidades de la voluntad. En este caso el nivel de la perseverancia juega un papel determinante.

Los resultados antes expuestos indican la necesidad de que durante la aplicación práctica de la metodología elaborada, dirigida a la educación de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios se tenga en cuenta:

Propiciar el análisis del contenido y significado de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia de modo que se logre la consolidación de los elementos conceptuales necesarios respecto a las mismas, así como la consolidación de estos elementos en los escolares de niveles más altos.

Consolidar el vínculo afectivo de los escolares respecto a las cualidades en estudio junto al logro de niveles de adecuación de su autovaloración, de modo que estos elementos se consoliden como móviles de su comportamiento volitivo.

Elevar los niveles de comportamiento correspondientes al autodominio y la perseverancia, en particular los relativos a la perseverancia por su relación directa con el desempeño docente de los escolares.

Una vez constatadas las particularidades del autodominio y la perseverancia que distinguen a los escolares de tercero y cuarto grado de la muestra se procedió a la aplicación de la metodología elaborada para la educación de dichas cualidades.

La metodología se elaboró siguiendo los siguientes pasos:

- Revisión bibliográfica para determinar, desde el punto de vista conceptual y metodológico, el criterio a seguir respecto al modelo y tipo de metodología a asumir en la investigación.
- Análisis del modelo de escuela primaria actual, así como de las recientes transformaciones existentes en este nivel de enseñanza.
- Análisis de la caracterización psicopedagógica que sustenta el modelo de escuela primaria actual (Rico, et al., 2000), particularizando en las características de los escolares que se encuentran en el segundo momento del desarrollo que propone la misma (8 a 10 años de edad).
- Análisis y determinación de los posibles métodos educativos, que en tercero y cuarto grado, contribuyan a la educación del autodominio y la perseverancia en los escolares.
- Establecimiento de los fundamentos teóricos de la metodología que se propone, sus principios y exigencias.
- Organización de la metodología en sus etapas y momentos.
- Elaboración de las recomendaciones y sugerencias para la instrumentación en la práctica de la metodología propuesta.

La metodología elaborada estuvo dirigida a elevar el nivel de desarrollo de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios.

En su aparato conceptual se parte de los fundamentos generales del método dialéctico materialista para el análisis y explicación de los objetos y fenómenos de la realidad.

Se asume el criterio de educabilidad. Implica que el hombre tiene que educarse durante toda la vida. La educación como categoría más general tiene como fin la formación integral del mismo, contribuir a desarrollarlo en todas sus esferas, es decir, prepararlo para la vida.

La metodología exige que cada alumno sea un agente activo de su propia educación, puesto que estimula la participación activa y consciente en la elaboración de un código de comportamiento volitivo socialmente aceptado, el cual servirá de referencia constante y sistemática para las acciones de control y valoración de los resultados que alcanza en cada actividad así como del comportamiento asumido durante las mismas, ya sea como grupo o de forma individual.

Se tienen en cuenta también los postulados de la Escuela Histórico Cultural, fundada por L. S. Vigotsky respecto cómo se produce el desarrollo de las funciones psicológicas en el hombre. Estas existen en dos dimensiones diferentes: primero en el plano social interindividual o interpsicológico y posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico. Ellas sufren cambios estructurales y funcionales en el proceso de transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Vigotsky (1987) concibió este proceso como una actividad reconstructiva que se inicia externamente y como resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos se convierte en interna.

Otra idea de Vygotski tomada en consideración es la de mediación. Para Vygotski (1987) existen dos formas de mediación: la influencia del contexto socio histórico (los adultos, compañeros, actividades organizadas, etc.) y los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto (herramientas y signos).

En consecuencia con la Escuela Histórico Cultural se tienen en cuenta también los criterios acerca del papel de la actividad y la comunicación en el proceso de interiorización de la experiencia social.

Galperin (1982) profundizó en el proceso de transformación de las acciones externas en acciones mentales, haciendo énfasis en la parte orientadora de la acción. En este sentido, en el proceso de educación de las cualidades de la voluntad, resulta importante lograr una orientación individual, completa y general de las acciones de los alumnos, a partir de la ayuda del maestro, que les permita ejecutar y controlar exitosa e independientemente sus acciones.

En la metodología elaborada se considera que es en la clase, como proceso de actividad y de comunicación donde el alumno, bajo la dirección del maestro, se apropia de contenidos sociales y formas de conducta volitiva de carácter valioso a través de la comunicación con los demás alumnos y el propio maestro. De forma colectiva construyen un código de comportamiento volitivo adecuado, en las propias actividades docentes lo ejercitan y junto al proceso de reflexión, control y valoración de sus resultados de forma individual y colectiva, gradualmente va individualizándose este modo de comportamiento volitivo acorde al autodomínio y la perseverancia.

Se entiende el proceso de educación de las cualidades de la voluntad como un momento integrador de las influencias educativas, conscientemente organizado, dirigido y sistemático. En este caso, dirigido con mayor énfasis a un componente específico de la esfera volitiva de los escolares, sin dejar de considerar la implicación de las esferas cognitiva y afectiva.

La metodología que se describe se sustenta en los siguientes principios:

Principio de la unidad de la psiquis, la actividad y la comunicación: Implica que las cualidades volitivas de la personalidad en los escolares primarios se forman, desarrollan y expresan en la actividad, en este caso la actividad docente. La estructuración y dirección adecuada de la actividad del sujeto es vía para la educación de las cualidades de la voluntad, así como la propia actividad o conducta de este es vía a su vez para estudiar el nivel de desarrollo de dichas cualidades. Al mismo tiempo la participación activa y consciente de los alumnos en la actividad docente implica el establecimiento por los mismos de complejas interacciones comunicativas, las cuales intervienen como mediadores del proceso de apropiación de los contenidos, motivaciones y formas de conducta correspondientes al autodomínio y la perseverancia.

Principio de la unidad de lo afectivo, lo cognitivo y lo volitivo: El desarrollo de los escolares en condiciones de actividad y de comunicación, en este caso en el contexto de la actividad docente, tiene como base la participación de procesos cognitivos, afectivos y volitivos. Todo proceso volitivo tiene componentes cognitivos y afectivos. A su vez, los procesos cognitivos y afectivos tienen carácter volitivo. Durante el proceso de educación de las cualidades de la voluntad en los escolares primarios, estos no solo deben conocer el contenido y significado del autodomínio y la perseverancia, también deben involucrarse en actividades y relaciones que les permitan interactuar con dicho objeto, en las cuales, además de desarrollar determinado vínculo afectivo hacia el mismo puedan ejercitar modos de comportamiento volitivo en correspondencia con las cualidades en cuestión.

Principio de la unidad entre el proceso de enseñanza y el de educación: Se enseña y se educa en todo momento, mediante la participación activa y consciente de los alumnos en las diferentes

actividades. La enseñanza en este caso actúa como un medio importante para la educación de las cualidades volitivas en los escolares primarios. No se desconoce que la educación es condición necesaria para elevar la calidad de la enseñanza. El proceso de educación de las cualidades de la voluntad en los escolares primarios tiene sus métodos, técnicas, procedimientos y medios específicos, pero en la práctica se dan en un proceso unificado.

Principio de la atención a las particularidades de las edades, las potencialidades y las características individuales de los alumnos: Los métodos y actividades educativas que se seleccionen para la educación de las cualidades volitivas de la personalidad en los escolares primarios deben ser variados y propiciar la participación activa, reflexiva y dinámica de los alumnos, considerando sus edades, intereses y posibilidades de desarrollo. Debe tenerse en cuenta que el contenido, formas de organización y los métodos del proceso educativo de las cualidades volitivas de la personalidad cambian a medida que se desarrollan los escolares.

El proceso de educación de las cualidades volitivas de la personalidad, que en momentos posteriores del desarrollo del escolar primario se conviertan en reguladoras estables de su comportamiento requiere cumplir un conjunto de exigencias (Rico, 2003), las cuales sintetiza en:

1. Que el escolar debe conocer el significado del comportamiento correspondiente a cada cualidad, por ejemplo, que conozca lo que significa poseer autodominio, ser perseverante, etc.
2. Que posea estabilidad en las motivaciones que lo impulsen a poner en práctica comportamientos relacionados con las cualidades en desarrollo.
3. Que se organicen y dirijan actividades o situaciones en las cuales el escolar pueda ejercitar formas de conducta correspondientes a la cualidad en cuestión, estimulando el papel activo, creativo y reflexivo, así como la valoración y autovaloración de dichas formas de comportamiento de forma grupal e individual.

La metodología elaborada se estructuró y aplicó en tres etapas. Cada etapa, a su vez cuenta con varios momentos tal como se presentan a continuación:

1. Etapa de creación de condiciones previas.
2. Etapa de aplicación en el proceso docente.
3. Etapa de evaluación.

1. Etapa de creación de condiciones previas.

Acciones metodológicas del maestro:

- Análisis integral de planes, programas, orientaciones metodológicas y otros documentos de la educación primaria.
- Determinación de la intencionalidad educativa de los contenidos programáticos.
- Determinación de las lecturas, juegos didácticos, juegos pequeños y pre-deportivos, problemas matemáticos y/o de la vida cotidiana, así como las personalidades históricas a realizar o estudiar por etapas o períodos que sirvan de modelo de comportamiento volitivo, o permitan ejercitar modos de conducta según las cualidades autodominio y perseverancia, en correspondencia con los objetivos de cada grupo y con el diagnóstico individual y grupal.

- Selección, creación y/o adaptación de las fuentes literarias, históricas, problemas y/o medios necesarios.
- Organización del proceso de educación del autodominio y la perseverancia utilizando formas y métodos adecuados a la situación educativa, teniendo en cuenta los momentos de la acción: orientación, ejecución y control.

2. Etapa de aplicación en el proceso docente

- Orientación amplia de lo que el alumno debe realizar según la actividad de que se trate y el método o métodos educativos seleccionados, de modo tal que se asegure la correcta comprensión y aceptación de la meta a cumplir, así como una adecuada toma de decisión respecto a las estrategias de trabajo a seguir de forma individual y grupal.
- Comprobación de la comprensión por parte de los alumnos de la orientación realizada.
- Presentación de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia. Definición.
- Establecimiento de los rasgos del contenido que definen o permiten identificar a cada cualidad.
- Establecimiento, en el grupo de escolares, de un código o modelo de comportamiento en correspondencia con cada cualidad volitiva.

Actividad individual

Según el tipo de actividad que se desarrolle (análisis de lecturas, juegos didácticos, juegos pequeños y pre-deportivos, problemas matemáticos y/o de la vida cotidiana o valoración de personalidades históricas):

- Comprensión y aceptación de la meta a lograr, así como la toma de decisiones en correspondencia con la misma.
- Identificar la forma en que el propio alumno, el personaje o la personalidad histórica enfrentó los problemas y/o situaciones (realización de esfuerzos volitivos, perseverante, con autodominio, otros rasgos positivos o negativos).
- Identificar en la actuación del propio alumno, el personaje o la personalidad histórica los rasgos que permiten identificar a cada cualidad.
- Compararla con otros estudiados o conocidos y con los indicadores del código o modelo de comportamiento correspondiente a cada cualidad volitiva establecido en el grupo.
- Identificar las acciones o ideas del propio alumno, el personaje o la personalidad histórica, tanto positivas como negativas.
- Determinación de las cualidades que lo distinguen (enfatar en las volitivas).
- Expresión del vínculo afectivo del escolar respecto a la forma de conducta analizada a través de diferentes formas (oral, gestual, otras).
- Ordenamiento jerárquico de las cualidades determinadas de acuerdo con la importancia que los escolares le dan a las mismas. Argumentación.

Actividad grupal

- Discusión acerca de la actividad realizada, calidad de sus resultados, conductas de los escolares, personajes literarios o personalidades históricas que favorecieron o entorpecieron la realización de las acciones previstas o los resultados obtenidos.

- Construcción colectiva de los rasgos necesarios para un comportamiento volitivo adecuado en correspondencia con el autodomio y la perseverancia.
- Construcción colectiva de las enseñanzas que se derivan del análisis del comportamiento personal durante la actividad, del personaje o de la personalidad histórica (enfatar en los elementos de las cualidades volitivas).
- Reflexión sobre la correspondencia entre las actuaciones personales y grupales y las cualidades volitivas respecto al código o modelo de comportamiento en correspondencia con cada cualidad volitiva (qué y cómo tengo que ser para parecerme a dicho modelo).
- Proyección de acciones individuales y grupales en el entorno escolar, relacionadas con las reflexiones realizadas (integradas al sistema de actividades docentes).

3. Etapa de evaluación

Acciones metodológicas

Evaluación participativa (basada en el diálogo, la reflexión, el control y la valoración crítica) de los resultados de las actividades realizadas en cuanto a:

- Conocimientos adquiridos (dominio de los principales rasgos que caracterizan al autodomio y la perseverancia. Definiciones).
- Determinación de la implicación afectiva de los escolares en la puesta en práctica de soluciones mediante el análisis de sus experiencias y conductas volitivas respecto a la actividad docente (procede de forma crítica y reflexiva sobre sus propios resultados y los de los demás aplicando los conocimientos adquiridos sobre las cualidades volitivas en: conducta ante las tareas y responsabilidades escolares. Relaciones interpersonales. Cuidado y protección de los materiales colectivos e individuales y otros.).
- Análisis periódicos de los resultados formativos alcanzados por los escolares, tomando como elemento la puesta en práctica de modos de conducta en correspondencia con el código de comportamiento volitivo establecido por el grupo.
- Aplicación de la co-evaluación y la autoevaluación por los alumnos, mediante el desarrollo de acciones de control y valoración.
- Rediseño de estrategias educativas individuales y grupales con la participación del grupo de alumnos.

La aplicación en la práctica educativa de la metodología elaborada siguió las recomendaciones y sugerencias siguientes:

1. Etapa de creación de condiciones previas

El maestro debe partir del estudio de los documentos programáticos del grado y de las asignaturas, las orientaciones metodológicas correspondientes, así como otros documentos que norman el trabajo del Subsistema de Educación Primaria con el fin de determinar los contenidos a tratar por período y clases.

De este análisis debe quedar claramente establecida la derivación de los objetivos de la enseñanza y los correspondientes objetivos educativos, en este caso los dirigidos a la educación de las cualidades volitivas autodomio y perseverancia en sus alumnos.

Una vez establecidos los objetivos educativos de forma precisa y determinados los contenidos a tratar, el maestro debe proceder a seleccionar y/o preparar las fuentes, materiales, medios u otros recursos necesarios para el desarrollo de las diferentes actividades. En este sentido debe seleccionar las lecturas de los libros de texto u otras complementarias. Estas lecturas deben contener modelos de actuación volitiva relacionados con las cualidades que se pretende educar, expresados en personajes, situaciones, personalidades de la historia nacional y local, etc.

También debe definir dentro de las personalidades de la historia nacional y local, aquellas que servirán de eje conductor durante los diferentes períodos del curso para su análisis y valoración en las diferentes asignaturas y actividades del proceso docente. Independientemente de las que se orientan para el nivel de enseñanza, debe incluir y seleccionar otras que expresen claramente un modelo de comportamiento volitivo, que permitan potenciar el proceso de educación de las cualidades autodominio y perseverancia.

Debe realizarse la selección, adaptación y/o creación de los juegos didácticos, juegos pre-deportivos, así como de los problemas matemáticos o de la vida cotidiana que van a ser empleados en las clases y actividades de las diferentes asignaturas.

El maestro debe, además, seleccionar y/o crear los medios y recursos que, desde el punto de vista material, servirán de apoyo a las diferentes actividades: libros de texto, otros materiales bibliográficos, láminas, papel, colores, pelotas, recursos para colorear o dibujar, objetos, materiales audiovisuales, etc.

2. Etapa de aplicación en el proceso docente

En esta segunda etapa el maestro debe partir de la presentación de las cualidades autodominio y perseverancia, su definición y establecimiento de los rasgos o indicadores que definen el contenido de la cualidad. Se debe analizar el significado de estas cualidades, así como las formas de conducta adecuadas en relación con las mismas. El maestro puede partir de la presentación y análisis de modelos de estas cualidades dados a través de personajes de cuentos, narraciones u otro tipo de manifestación literaria. La valoración de personalidades históricas es una vía importante también en este sentido.

Este análisis debe permitir también la elaboración de un modelo de actuación respecto a cada cualidad, el cual debe ser resultado de la reflexión y elaboración grupal. El modelo elaborado (sus indicadores) debe reflejarse en una pancarta para que permanezca en un lugar visible del aula con el fin de servir de retroalimentación constante en el proceso de control y valoración de la conducta individual y grupal. Se puede orientar a los alumnos para que lo copien en una parte de alguna de sus libretas o que elaboren una tarjeta para su consulta.

A partir de este momento se debe lograr que de forma individual, durante la realización de los diferentes tipos de actividades docentes, se realice un proceso de control y valoración de los resultados y de la conducta durante el proceso de realización de las mismas, tomando como referencia el modelo o código de comportamiento elaborado y aceptado por todos en el grupo.

En esta etapa el maestro debe orientar a sus alumnos hacia el desarrollo de acciones como las de identificación, análisis, comparación, control y valoración tanto de modelos de comportamiento volitivo como del propio comportamiento, individual y grupal.

Importantes vías para propiciar en los alumnos el desarrollo de dichas habilidades lo son la aplicación, en las clases de las diferentes asignaturas del grado, de vías como el análisis de lecturas (y otras manifestaciones literarias), la solución de problemas matemáticos y de la vida cotidiana, los juegos didácticos y pre-deportivos, así como la valoración de personalidades históricas.

El maestro debe orientar y estimular a los alumnos para que expresen de forma oral, a través de la mímica, gestos, etc. Las vivencias que desde el punto de vista afectivo va despertando el desarrollo de las diferentes actividades, así como el proceso de reflexión y valoración del comportamiento de los modelos presentados o de sí mismos.

Se debe orientar y conducir a nivel de grupo el análisis y la reflexión de los resultados obtenidos, es decir, la obtención o no de las metas aceptadas, la calidad de los resultados obtenidos. Se debe reflexionar acerca del proceso de obtención de dichas metas, el nivel de esfuerzo personal que requirieron, socializar las estrategias y vías utilizadas para obtener un resultado adecuado. Es importante que a nivel de grupo se identifiquen aquellos comportamientos que favorecieron o entorpecieron el buen desempeño de la actividad.

3. Etapa de evaluación

El proceso sistemático de identificación, análisis, comparación, control y valoración de modos de comportamiento volitivo adecuados, ya sea en los modelos presentados o en la propia conducta de cada alumno, debe permitir el desarrollo en estos de las correspondientes habilidades.

Este es un elemento a tener en cuenta por el maestro durante la etapa de evaluación de la metodología aplicada. Es decir, el logro de habilidades para la autoevaluación y coeducación sobre la base de un proceso reflexivo individual y grupal es un logro importante que debe ser valorado por el maestro.

El maestro debe estar en condiciones de hacer una valoración del nivel de desarrollo de los conocimientos que respecto al contenido y significado de cada una de las cualidades volitivas ha adquirido cada alumno.

Es importante también poder valorar la implicación afectiva de los escolares en la puesta en práctica de soluciones mediante el análisis de sus experiencias y conductas volitivas respecto a la actividad docente, si su comportamiento es coherente con sus conocimientos, así como con sus reflexiones y valoraciones críticas. Es bueno preguntarse si realmente su conducta está regulada por las vivencias y motivaciones que expresa.

Un recurso muy útil para el maestro en el proceso de evaluación de los resultados formativos de la metodología aplicada resulta el código o modelo de comportamiento acordado por el grupo de alumnos. Este es el elemento de comparación del desarrollo de la conducta volitiva de cada escolar.

Es importante puntualizar que el maestro debe ir desarrollando la evaluación de la metodología sobre la base de la observación pedagógica, teniendo como recurso el código de comportamiento acordado por su grupo de alumnos.

La metodología elaborada consideró como métodos del trabajo educativo en la escuela: el juego

(juegos didácticos, de roles, etc.), el análisis de lecturas, la solución de problemas (matemáticos y de la vida cotidiana), la valoración de personalidades históricas y los juegos pequeños y pre-deportivos, pues durante la edad escolar ocupan un lugar importante en la actividad docente de los alumnos.

La metodología para educar el autodominio y la perseverancia en escolares primarios se concreta en la forma organizativa clásica del proceso docente educativo: la clase. Considerada esta en las diversas formas propias de la educación primaria.

Los resultados de la aplicación de la metodología para la educación de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios fueron evaluados durante la etapa final del pre-experimento pedagógico (pos-test).

Como puede apreciarse en la *Figura 1*, en el grupo de alumnos de *tercer grado* se constataron cambios positivos en cuanto al nivel del autodominio respecto a la etapa inicial (pre-test), 13 escolares (65%) se ubican en el nivel Alto. De estos, 4 consolidan dicha cualidad y los restantes elevaron el nivel de la misma durante el período de aplicación de la metodología, quiere decir que estos logran el control de sus reacciones ante situaciones conflictivas y no desesperan con facilidad cuando no obtienen los resultados en la actividad, independientemente del nivel de dificultad o esfuerzo realizado para el logro de los mismos.

Del resto de los alumnos de tercer grado, 6 se encuentran en el nivel Medio del autodominio (30%), de ellos 4 se mantuvieron en este nivel pero con un conocimiento adecuado acerca de la cualidad y el vínculo afectivo positivo hacia la misma consolidado, los otros 2 elevaron su nivel. Solamente 1 escolar (5%) no logro elevar su nivel por no mejorar sus modos de comportamiento relacionados con la cualidad.

Desde el punto de vista estadístico, con la aplicación de la prueba no paramétrica de los pares y rangos asignados de Wilcoxon se confirmó el cambio positivo en el nivel del autodominio después de aplicada la metodología, respecto a la etapa antes de su aplicación.

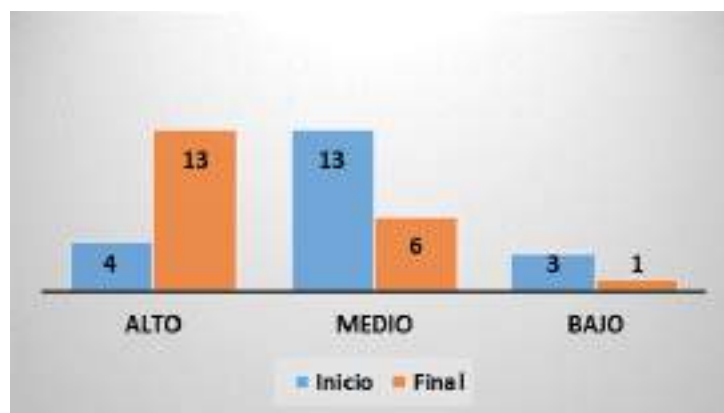


Figura 1.- Autodominio en tercer grado. Comparación resultados iniciales – resultados finales.

En la *Figura 2*, puede apreciarse que respecto a la etapa inicial (pre-test), después de aplicada la metodología, 8 escolares de 4º (40%) alcanzan un nivel Alto de su autodomínio, lo cual resulta un logro importante si se considera que en la etapa inicial en este grupo no existían alumnos con este nivel, es decir se logró que los mismos alcanzaran un adecuado nivel de autorregulación de su comportamiento acorde a la cualidad volitiva autodomínio. Con un nivel Medio de su autodomínio se encuentran 11 escolares (55%), 7 de ellos mantienen ese nivel con un conocimiento adecuado acerca de la cualidad y un vínculo afectivo positivo más fuerte, los otros 4 elevaron su nivel, lo cual también es un logro a considerar. Solamente 1 escolar de cuarto grado (5%) mantiene un Bajo nivel de su autodomínio pues a pesar de haber logrado elevar su nivel de conocimientos y reforzar su vínculo afectivo hacia la cualidad, todavía estos elementos cognitivos y afectivos no encuentran correspondencia en modos de conducta volitivos adecuados.

Desde el punto de vista estadístico, con la aplicación de la prueba no paramétrica de los pares y rangos asignados de Wilcoxon se confirmó el cambio positivo en el nivel del autodomínio después de aplicada la metodología, respecto a la etapa antes de su aplicación.

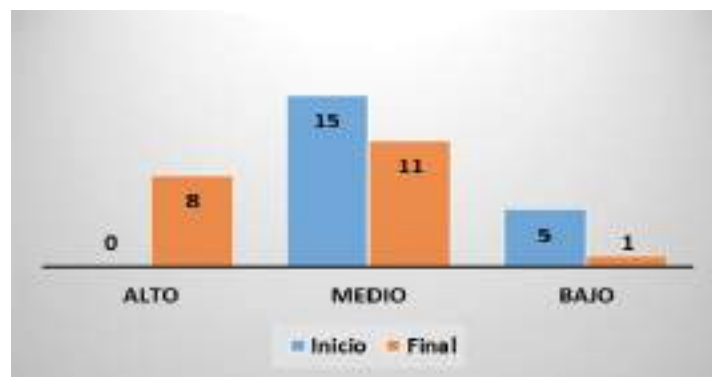


Figura 2.- Autodomínio en cuarto grado. Comparación resultados iniciales – resultados finales.

De modo general en los dos grupos de escolares el autodomínio experimentó cambios positivos (constatación en el pos-test), siendo estos notables en el grupo de cuarto grado respecto a la etapa inicial de la investigación (pre-test).

Se logró elevar el nivel de conocimiento respecto al contenido y significación social de la cualidad en los alumnos de la muestra, se consolidó el vínculo afectivo positivo hacia el autodomínio. En correspondencia se constataron logros en el elemento conductual de la cualidad.

Debe destacarse la tendencia a la coherencia entre los elementos de la cualidad, lo cual explicaría la elevación de los niveles de la misma.

Esta tendencia general a la elevación y estabilización de los niveles del autodomínio en estos escolares puede explicarse a partir de la activación de mecanismos psicológicos que intervienen en la autorregulación de la actuación, estimulados por los métodos educativos aplicados como parte de la instrumentación de la metodología. En este caso los métodos utilizados estimulan la reflexión, comprensión y toma de conciencia respecto al contenido y significado social de la cualidad. Además, permiten a los alumnos ejercitar formas de comportamiento volitivo adecuadas.

Una formación psicológica importante que interviene en el proceso de autorregulación volitiva es la autovaloración. Los métodos aplicados favorecen en los escolares el desarrollo de habilidades para el control y valoración de los resultados alcanzados en sus actividades docentes, así como de su conducta durante la ejecución de las mismas. Indudablemente este proceso lleva a un mejor conocimiento de sus potencialidades por el propio alumno, por tanto, al desarrollo y adecuación de la función reguladora de la autovaloración que interviene en todo el proceso de autorregulación de la actuación del sujeto.

En la *Figura 3* puede observarse la cantidad de escolares de *tercer grado* que elevaron el nivel de su perseverancia, con respecto a la etapa inicial (pre-test) en un nivel Alto se encuentran 9 alumnos (45%), de ellos 2 mantienen este nivel y 7 lo alcanzaron durante la aplicación de la metodología, es decir que mejoraron sus conocimientos y reforzaron su vínculo afectivo lo cual se manifiesta coherentemente en sus modos de actuación durante la ejecución de las actividades docentes.

En el nivel Medio se encuentran 10 alumnos (50%), 7 escolares se mantiene en este nivel pero en ellos se constató mejoría en cuanto al conocimiento y al vínculo afectivo.

Solo 1 escolar de tercer grado (5%) no logró elevar su perseverancia a un nivel superior y se mantiene en el Bajo pues todavía en su comportamiento frecuente en las actividades docentes manifiesta incapacidad para la realización del esfuerzo volitivo necesario para el logro de resultados en dichas actividades.

Desde el punto de vista estadístico, con la aplicación de la prueba no paramétrica de los pares y rangos asignados de Wilcoxon se confirmó el cambio positivo en el nivel de la perseverancia después de aplicada la metodología, respecto a la etapa antes de su aplicación.

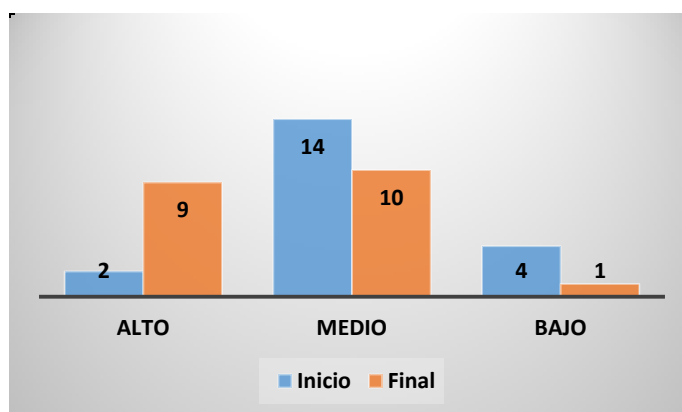


Figura 3.- Perseverancia en tercer grado. Comparación resultados iniciales – resultados finales.

En la *Figura 4* se reflejan los resultados del grupo de *cuarto grado* después de aplicada la metodología (pos-test). Con respecto a la etapa inicial (pe-test) se logró que 11 escolares (55%) alcanzaran un Alto nivel de su perseverancia, 5 consolidan en el orden cualitativo el nivel de esta cualidad, los otros 6 logran este nivel como resultado de la coherencia lograda entre los elementos cognitivo, afectivo y conductual respecto a la misma.

El nivel Medio de la perseverancia fue logrado por 9 alumnos (45%) de cuarto grado.

Resulta un importante logro, respecto a la etapa inicial (pre-test), el hecho de que en este grupo todos los escolares mejoraran su comportamiento volitivo relativo a la perseverancia no solo desde el punto de vista cuantitativo sino también en el orden cualitativo.

Desde el punto de vista estadístico, con la aplicación de la prueba no paramétrica de los pares y rangos asignados de Wilcoxon se confirmó el cambio positivo en el nivel de la perseverancia después de aplicada la metodología, respecto a la etapa antes de su aplicación.

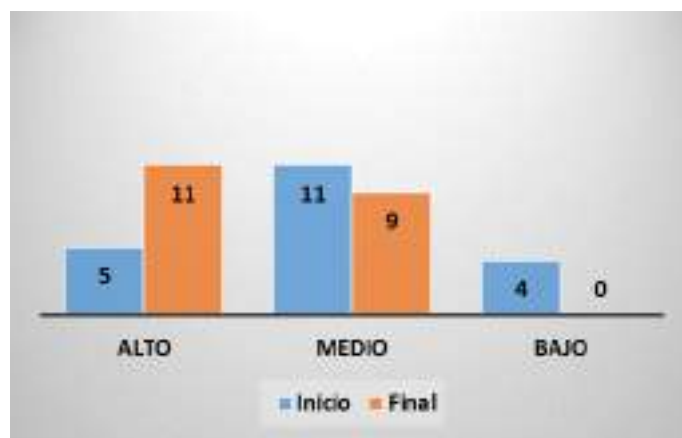


Figura 4.- Perseverancia en cuarto grado. Comparación resultados iniciales – resultados finales.

Después de aplicada la metodología se constataron resultados que indican logros importantes en el desarrollo de esta cualidad en los dos grupos de escolares de la muestra. Sin embargo, el grupo de cuarto grado exhibe avances notables pues en la etapa final (pos-test) terminó con más del 50% de sus alumnos en el nivel alto y ninguno en el nivel bajo.

De modo general estos resultados pueden encontrar su explicación en las exigencias planteadas a estos alumnos como parte de la instrumentación de la metodología pues los métodos utilizados favorecen la ejercitación de su comportamiento volitivo y un adecuado proceso de control y valoración de sus resultados en las actividades docentes así como del proceso de obtención de los mismos.

En el caso del grupo de cuarto grado deben considerarse, al explicar sus logros, las particularidades generales del desarrollo de estos alumnos según su edad, relacionadas con el hecho de que este es el grado terminal del ciclo, que se caracteriza por niveles de exigencia general más elevados en cuanto al proceso docente educativo en el que se inserta la metodología.

Durante la etapa de comprobación (pos-test) se constató que los resultados docentes de los escolares de *tercer grado* valorados por los maestros fue el siguiente: 11 escolares (55%) en un nivel de desempeño Alto, 7 en el nivel Medio (35%) y 2 (10%) se mantienen en un Bajo nivel de desempeño docente (*Figura 5*).

Desde el punto de vista estadístico, con la aplicación de la prueba no paramétrica de los pares y

rangos asignados de Wilcoxon se confirmó el cambio positivo en el nivel de los resultados docentes después de aplicada la metodología, respecto a la etapa antes de su aplicación.

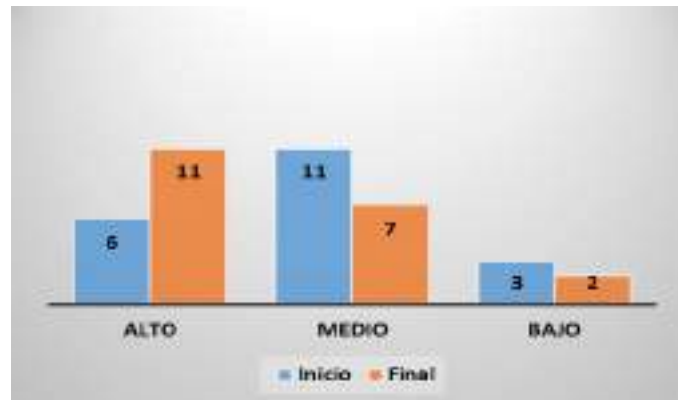


Figura 5.- Resultados docentes en tercer grado. Comparación resultados iniciales – resultados finales.

La correlación entre el desempeño docente de los escolares de *tercer grado* y el nivel de sus cualidades volitivas (en el pos-test), determinado mediante la aplicación de la prueba no paramétrica Coeficiente de correlación por rangos de Spearman permitió constatar que respecto al autodomínio, existe correlación con los resultados docentes con un nivel de significación del 95%. Al igual que en la etapa inicial (pre-test) dicha correlación no es muy fuerte. En el caso de la perseverancia se constató, para un nivel de significación del 99% que la correlación entre esta cualidad volitiva y el desempeño docente de los escolares es fuerte.

Durante la etapa de comprobación (pos-test) los resultados docentes de los escolares de *cuarto grado* son los siguientes: 8 alumnos (40%) en el nivel Alto, 10 en el nivel Medio (50%) y 2 se mantienen en el nivel Bajo (10%) de desempeño docente, según valoración de los maestros (Figura 6).

Con la aplicación de la prueba no paramétrica de los pares y rangos asignados de Wilcoxon se confirmó el cambio positivo en el nivel de los resultados docentes después de aplicada la metodología, respecto a la etapa antes de su aplicación.

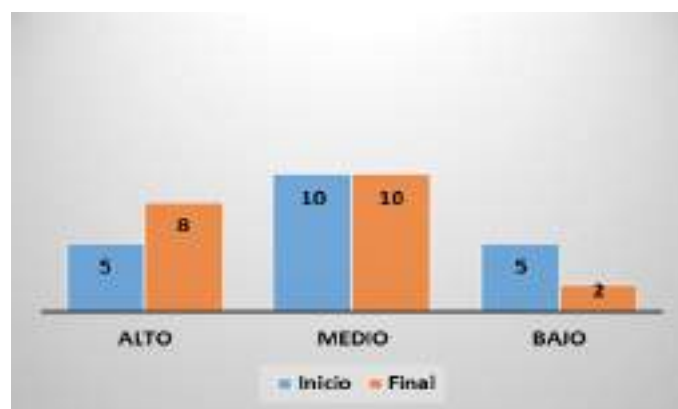


Figura 6.- Resultados docentes en cuarto grado. Comparación resultados iniciales – resultados finales.

La correlación entre el nivel de las cualidades volitivas y el desempeño docente de los alumnos de *cuarto grado*, determinado mediante la aplicación de la prueba no paramétrica Coeficiente de correlación por rangos de Spearman permitió constatar (en el pos-test) la existencia de correlación, para un 95% de significación, entre el nivel del autodomio de estos escolares y su desempeño docente. Debe aclararse que esta correlación no es fuerte, sin embargo, respecto a la etapa inicial (pre-test) es superior, lo cual es indicador de los logros alcanzados por estos escolares respecto a su autodomio en las actividades docentes. Se pudo confirmar la fuerte correlación entre el nivel de desempeño docente y el de la perseverancia en los alumnos de cuarto grado (99% de significación), de ahí que pueda considerarse la educación de esta cualidad como una vía para lograr elevar el desempeño docente en escolares primarios.

Cuando se analizan los resultados docentes, tomados como referencia, de los dos grupos debe tenerse en cuenta que en los cambios constatados en los mismos (en el pos-test) inciden múltiples factores y exigencias, propias del contexto escolar y familiar de los alumnos. Sin embargo, la correlación comprobada entre el nivel de las cualidades volitivas respecto al desempeño docente de los escolares estudiados, particularmente en el caso de la perseverancia, es un hecho que contribuye a explicar los logros docentes de los mismos.

Los resultados positivos respecto a las cualidades volitivas autodomio y perseverancia en los escolares de tercero y cuarto grado de la muestra, después de aplicada la metodología propuesta, permitieron constatar logros cuantitativos reflejados en la elevación de los niveles de las mismas a partir de los instrumentos aplicados (pos-test). También se constató la elevación en los resultados docentes de los alumnos estudiados.

Desde el punto de vista cualitativo el nivel de las cualidades volitivas en estos alumnos se explica a partir de la consolidación de los conocimientos de los mismos respecto al contenido y significación social de las cualidades, el reforzamiento del vínculo afectivo positivo respecto a las mismas y la tendencia a la estabilización de modos de conducta volitiva adecuados respecto al autodomio y la perseverancia, pasando por la estimulación de la reflexión y toma de conciencia de dichos escolares respecto a su comportamiento durante el proceso de ejecución de las actividades docentes y sus resultados en las mismas, es decir, la adecuación de su autovaloración.

Es así que puede considerarse válida la metodología elaborada para la educación de las cualidades volitivas, respecto a la actividad docente, en escolares primarios.

CONCLUSIONES

La educación del autodomio y la perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios resulta efectiva mediante la aplicación de una metodología que se realice en la clase, que tenga en cuenta los principios de la unidad de la psiquis, la actividad y la comunicación; de la unidad de lo afectivo, lo cognitivo y lo volitivo; de la unidad entre el proceso de enseñanza y el de educación; así como el de la atención a las particularidades de las edades, las potencialidades y las características individuales de los alumnos. Además, que considere entre las principales vías para cumplir con su objetivo: el análisis de lecturas, los juegos, la solución de problemas, la valoración de personalidades históricas, así como los juegos pequeños y pre-deportivos.

La metodología elaborada se estructura en tres etapas fundamentales: etapa de creación de condiciones previas, etapa de aplicación en el proceso docente y etapa de evaluación. En cada una de ellas se definen, como exigencias, diferentes acciones del maestro y los alumnos, las cuales deben garantizar que estos últimos desarrollen y consoliden sus conocimientos respecto al contenido del autodomínio y la perseverancia, fortalecer el vínculo afectivo respecto a ese contenido, así como conocer y ejercitar formas de comportamiento acordes a dichas cualidades de la voluntad, de acuerdo a las diferencias individuales de los alumnos.

La comparación de los resultados de la etapa de comprobación (pos-test) respecto a la etapa inicial (pre-test) del pre – experimento pedagógico realizado permite considerar la validez de la metodología para la educación de las cualidades volitivas autodomínio y perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios. Se constató en ambos grupos el predominio de niveles alto y medio de estas cualidades, dados por el alto nivel de conocimientos respecto al contenido de las cualidades en la totalidad de los alumnos de la muestra, consolidación del nivel alto del vínculo afectivo positivo respecto a las mismas, así como el predominio de los niveles alto y medio del elemento conductual; hechos que permiten considerar la tendencia a la estabilidad de las cualidades en estudio. También se confirmó la validez de los resultados obtenidos desde el punto de vista estadístico.

LITERATURA CITADA

- Báxter, E. (2007). *¿Cuándo y cómo educar en valores?* La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Cuéllar, A. y Roloff, G. (1977). *Nociones de psicología general*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- De Armas, N. et al. (2003). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Santa Clara, Universidad Pedagógica "Félix Varela".
- Galperin, P. Ya. (1982) *Introducción a la psicología*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, L. M. (2004). *Programa de entrenamiento sociopsicológico para la formación de las cualidades volitivas autodomínio y perseverancia en niños de edad escolar*. Tesis de licenciatura. Santa Clara, ISP "Félix Varela".
- Hernández, L. M. y Martínez, M. P. Á. (2006). *La formación de cualidades volitivas autodomínio y perseverancia en niños de edad escolar*. Santa Clara, Universidad Pedagógica "Félix Varela".
- Martínez, P. Á. (1999). *Estudio del comportamiento de las cualidades volitivas autodomínio y perseverancia en escolares primarios de primer grado ante la solución de tareas intelectuales*. Santa Clara, ISP "Félix Varela".
- Martínez, P. Á. (2000). *Estudio del comportamiento de la regulación volitiva ante tareas intelectuales en escolares de primer grado*. Tesis de maestría. Santa Clara, Universidad Pedagógica "Félix Varela".

- Martínez, P. Á. (2005). "La educación de cualidades volitivas. Necesidad pedagógica actual" en CD *Memorias de la 1era Conferencia Nacional "Educación para la Diversidad en el siglo XXI"*. Camagüey. Universidad Pedagógica "José Martí".
- Martínez, P. Á. (2006a). *¿Sabes educar la voluntad en tus alumnos? Ideas para el maestro*. Santa Clara, ISP "Félix Varela".
- Martínez, P. Á. (2006b). *¿Sabes educar la voluntad en tu hijo? Ideas para los padres*. Santa Clara, ISP "Félix Varela".
- Martínez, P. Á., et al. (2006). *Caracterización psicopedagógica de los niños y niñas en grupos de riesgo*. Santa Clara, ISP "Félix Varela".
- Martínez, P. Á. (2007). "La comunicación en el proceso de educación de cualidades de la voluntad en escolares primarios" en *"Actas-II, X Simposio Internacional de Comunicación Social"*. Santiago de Cuba. Centro de Lingüística Aplicada.
- Martínez, P. Á. (2008). *Metodología para la educación de las cualidades volitivas autodominio y perseverancia, respecto a la actividad docente, en escolares primarios de tercero y cuarto grado*. Tesis de doctorado. Santa Clara, Universidad Pedagógica "Félix Varela".
- Martínez, P. Á. (2016). *Eduquemos las cualidades de la voluntad en la escuela*. La Habana, Editorial Universitaria.
- Morales, D. y Pérez, V. S. B. (1990). *Utilización de la terapia activa para el desarrollo del autodominio y la perseverancia en jóvenes con diferentes niveles de desarrollo en estas cualidades volitivas*. Tesis de licenciatura. Santa Clara, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Rico, P., et al. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, A., et al. (2005). *Sistema de acciones integradoras para fortalecer el vínculo escuela, familia, comunidad para la educación de niños(as) en grupos de riesgo*. Santa Clara, ISP "Félix Varela".
- Rojas, E. (1996). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. Undécima edición, Madrid, ediciones Temas de hoy, s. s. (t. h.).
- Roloff, G. (1987). "La formación de la personalidad y el trabajo educativo en la escuela" en *Temas de psicología pedagógica para maestros I*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 15-23.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana, Editorial Científico - Técnica.

AGRADECIMIENTOS

El autor desea agradecer la oportunidad y el apoyo brindado por la entonces Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales” para su formación doctoral. Tampoco olvida los desvelos y el apoyo incondicional de su familia; la colaboración de sus compañeros del Departamento de Educación Especial-Logopedia, así como la entrega de los maestros y alumnos primarios involucrados en el estudio realizado.

Síntesis curricular

Pablo Ángel Martínez Morales

Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV), Máster en Investigación Educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP), Licenciado en Educación. Especialidad Pedagogía - Psicología. Profesor Titular en el Departamento de Educación Especial-Logopedia. Coordinador de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia. Villa Clara. Cuba. Sus líneas de investigación son: sistema de acciones didácticas para la inclusión socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales; educación de cualidades de la voluntad en niños y niñas en edad escolar. Ha publicado artículos relacionados con las líneas de investigación referidas. Es miembro de: la Comisión Científica y del Tribunal de Categorías Docentes de Educación Especial; del Consejo Científico Territorial de las Ciencias Sociales en Villa Clara; del tribunal para la evaluación de tesis de maestría y doctorado; así como de la Comisión Nacional de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia. Correo electrónico: pmmorales@uclv.cu



EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES INFORMÁTICAS POR LOS ESCOLARES CIEGOS

BLIND STUDENTS LEARNING OF INFORMATIC SKILLS

Raúl González-Peña; María Antonia Monjas-Arteaga y Yunia García-Manso

Docentes del Departamento de Educación Especial-Logopedia. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Carretera de Camajuán Km. 5.5. Santa Clara. Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

Las limitaciones que se derivan de la falta de visión pueden encontrar en las posibilidades de la Informática, una vía eficaz para la compensación de la ceguera. Es por esta razón que el aprendizaje de la computación desde las edades más tempranas debe convertirse en una prioridad para educadores y especialistas. A través de este artículo se presentan los aportes de un estudio teórico y práctico realizado por los autores, quienes utilizaron los métodos de la investigación científica para ofrecer un programa psicopedagógico encaminado a favorecer el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas en escolares ciegos que cursan el primer grado. También se muestran los principales resultados de la aplicación de este programa en la escuela Fructuoso Rodríguez de la ciudad de Santa Clara, Cuba.

Palabras clave: visión, tifloinformática, psicopedagógico.

SUMMARY

The limitations derived from the lack of sight can find with the potentialities of informatics an effective way to compensate blindness. For that reason, the learning of informatics must become a priority for teachers and specialists. In this article the results of a theoretical and practical research are presented by the authors. They used scientific methods to provide a psychopedagogical syllabus aimed at suiting the basic tifloinformatics skills learned by blind students first graders. In addition, the main effects of this program applied are shown at school Fructuoso Rodríguez, in Santa Clara, Cuba. Furthermore, the main effects of the application of the program at Fructuoso Rodríguez School in Santa Clara, Cuba are shown.

Key words: sight, tifloinformatics, psychopedagogical.

INTRODUCCIÓN

Por más de un siglo y medio, los ciegos vienen utilizando el sistema de lecto-escritura Braille como vía fundamental para la comunicación con otras personas y para acceder a la información y al conocimiento acumulado por la humanidad. Tal situación ha contribuido favorablemente, por una parte, a que se hayan elevado los niveles de educación y por la otra, a que se diversifiquen las posibilidades de nuevos empleos. *Un punto del sistema Braille ha hecho más por los ciegos que miles de filántropos; la posibilidad de leer y escribir ha resultado ser más importante que (el sexto sentido) y la agudeza del tacto y del oído* (Vigotski, 1995).

Sin embargo, con el avance de la revolución científico-técnica el uso del sistema Braille como única vía para acceder a la información y al conocimiento, se ha hecho insuficiente para garantizar niveles adecuados de competitividad si se desea lograr la inclusión socio laboral de las personas ciegas. El mundo globalizado de hoy exige cada día más del uso de la informática para todos sus

habitantes; ésta es una tecnología que prácticamente está presente en todos los campos: sociales, económicos y culturales.

En la actualidad la informática también viene impactando cada vez más en la vida de las personas ciegas al ponerse en el centro de las herramientas tiflotécnicas, entendidas como: el conjunto de conocimientos, técnicas y recursos de los que se valen las personas ciegas y deficientes visuales para utilizar correctamente la tecnología estándar (Arregui *et al.*, 2004).

De aquí que pueda considerarse a la informática como un poderoso recurso compensatorio para disminuir los efectos negativos de la discapacidad visual, al ampliarse ilimitadamente con su ayuda, las posibilidades de desarrollo individual y cultural de las personas ciegas. Sin embargo, a pesar de todas las ventajas reconocidas que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones, la informática también puede convertirse en una nueva y complicada barrera para ser vencida por los ciegos. En este sentido se puede señalar, por una parte, que si estas personas carecen de posibilidades para acceder libremente a los recursos informáticos (software y hardware), ya sea entre otras, por causas culturales, económicas, ideológicas, raciales y políticas o, por otra, si los software, las aplicaciones, los sistemas informáticos, los sitios Web, entre otros no tienen los niveles adecuados de accesibilidad, entonces hay muchas probabilidades de que la informática no juegue su papel compensador y se convierta en un nuevo tipo de obstáculo limitante (González, 2009).

Ahora bien, si realmente se desea que se eleven en los niños el nivel de competencias informáticas desde las edades más tempranas para favorecer su utilización en la solución de problemas relacionados con el aprendizaje y con la vida, habrá que organizar científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Al decir de Martínez y Chávez (2015) los desarrollos tecnológicos aplicados a la educación deben tener el propósito de facilitar el aprendizaje y que el proceso de la instrucción tiene que ser adaptado a las diferencias individuales. Si bien este proceso suele ser en extremo complejo cuando se desarrolla con escolares que manifiestan necesidades educativas especiales (Guirado *et al.*, 2014), siempre será posible alcanzar logros significativos cuando se asume como principio pedagógico: el favorecer el aprendizaje autónomo, significativo y contextualizado, a partir de la implementación de estrategias metodológicas que favorezcan en el discente la solución de problemas y la toma de decisiones.

En tal sentido se reconoce que el principal objetivo de la introducción de la informática en la educación cubana es: *posibilitar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciar la actividad del educando, la interacción con el docente y con sus pares y la comprensión de los contenidos curriculares* (Fernández, 2005). Estos objetivos, aunque se encuentran enfocados de forma general, manifiestan una absoluta armonía con los fines y principios que se definen para la educación informática de los escolares que presentan necesidades educativas especiales (Guirado *et al.*, 2014).

En el caso particular de la educación informática de las personas ciegas, esta, puede resultar una vía muy eficaz para resolver las contradicciones que se dan, entre la creciente necesidad de utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones y las posibilidades reales que tienen estas personas para acceder a ellas. No obstante, resulta perfectamente entendible que el aprendizaje informático de los escolares ciegos es un proceso complejo por su propia naturaleza y está marcado por la influencia de varios factores: las características peculiares de estos escolares; el amplio componente visual de los entornos informáticos contemporáneos; la falta de accesibilidad

de los software, de los sitios web y de otros espacios virtuales; la capacidad tecnológica instalada en cada centro escolar; la preparación que logran los docentes y el apoyo que las familias ofrecen; entre muchos otros. Precisamente el objetivo de la investigación que se describe ha estado encaminado hacia el análisis de los diferentes factores que inciden sobre esta problemática, así como la valoración de una posible vía de solución para ella. En tal sentido se estructuró una estrategia de intervención soportada sobre un programa psicopedagógico; herramienta esta, que por su versatilidad y eficacia, puede contribuir a solucionar la problemática estudiada.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para evaluar el nivel de aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas en escolares ciegos que cursan el primer grado se desarrolló una investigación en la escuela “Fructuoso Rodríguez” de la ciudad de Santa Clara, Cuba. Dicha investigación transita por la elaboración, aplicación y evaluación de un programa psicopedagógico que se encuentra estructurado en cinco áreas. Para diseñar dicho Programa, fue necesario realizar un estudio teórico inicial, que permitiera sistematizar las principales concepciones sobre la inserción eficaz de la informática en la educación de los escolares ciegos.

Área I: Preparación al personal docente

Esta área se distingue por que se inicia con un diagnóstico sobre las competencias que presentan los docentes para promover el aprendizaje informático de los escolares ciegos. Al respecto se aplicó una encuesta, una entrevista y se realizó el análisis de contenido de documentos oficiales como: programas y orientaciones metodológicas. Utilizar este proceder de estudio facilita la determinación de las carencias y potencialidades de los docentes, así como las premisas, las vías y los tipos de superación profesional factibles de implementar para resolver cada caso. Con esta información es posible aportarles a los educadores las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para la adquisición de conocimientos, la implicación motivacional de los sujetos y el desarrollo de competencias profesionales.

Área II: Batería diagnóstica

La batería diagnóstica ofrece un conjunto de tareas que permiten al maestro caracterizar el nivel de desarrollo de aquellos sistemas sensoriales que se encuentran conservados en los niños y que con alta incidencia se utilizan en el manejo de los ordenadores (oído y tacto), la orientación espacial y la coordinación dinámica manual, así como las motivaciones que se tengan hacia el aprendizaje y utilización de la informática por los escolares ciegos que cursan el primer grado.

Esta área del programa es concebida sobre la base de considerar que el diagnóstico debe ser un proceso que descubra oportunamente los recursos con que cuenta el alumno para aprender y desarrollarse, así como corregir y/o compensar las dificultades derivadas de la falta de visión.

Las técnicas que componen la batería diagnóstica son flexibles en su selección y fáciles de aplicar. Estas se caracterizan por medir el grado de desarrollo de los requisitos mencionados más arriba, sobre la base de estar centradas en el contexto informático. Es prudente señalar que existen infinidad de pruebas de tipo psicométricas dirigidas a medir con eficiencia los niveles de desarrollo en las áreas antes mencionadas; no obstante, se optó por diseñar un conjunto de técnicas de fácil

interpretación, caracterizadas éstas, por utilizar el ordenador, los software y las particularidades del entorno informático, en función de convertirlas en un recurso de gran valor para el diagnóstico.

Área III: Recomendaciones didácticas

Bajo esta área se ofrecen un grupo de recomendaciones encaminadas a orientar a los docentes para la realización de acciones precisas que contribuyan a que los escolares ciegos puedan apropiarse de las habilidades tifloinformáticas básicas necesarias para operar con eficiencia los ordenadores, transfiriendo lo aprendido a la resolución de problemas académicos y de la vida diaria.

Estas sugerencias por una parte, están diseñadas para garantizar niveles adecuados en el aprendizaje de las habilidades primarias, que en lo sucesivo se convertirán en las operaciones de las habilidades tifloinformáticas básicas, mientras por la otra, deberán permitir la sistematización de cada nueva habilidad aprendida.

Las sugerencias de las acciones propuestas pueden constituir un modelo que servirá de base para que los docentes diseñen tareas y ejercicios con objetivos similares a los propuestos, aunque siempre deberán estar con ajuste a las necesidades y potencialidades de los escolares ciegos. En este sentido, los educadores deberán emplear toda su creatividad en función de enriquecer sistemáticamente cada una de las recomendaciones.

Área IV: Acciones de orientación familiar

Dentro del programa psicopedagógico, el área de orientación familiar es eminentemente educativa, ya que está dirigida a preparar a la familia para que de una manera coherente, sistemática y fundamentada en una vinculación estrecha con el personal docente, pueda contribuir con la educación informática de sus hijos.

Estas acciones de orientación familiar pueden implementarse con la ayuda de las recomendaciones que aparecen en un folleto que fue diseñado con este fin, permitiendo acercar hasta los padres la información sobre los recursos, los conocimientos y las destrezas informáticas generales; así como lo referido a cuánto se puede hacer desde el hogar para estimular el aprendizaje tifloinformático de sus hijos.

Área V: Evaluación del programa psicopedagógico

La evaluación del programa psicopedagógico se concibió mediante la aplicación de un conjunto de instrumentos, dentro de los cuales se pueden señalar: una prueba pedagógica, un cuestionario a docentes y la observación directa a diferentes tipos de actividades (docentes, extra docentes y extraescolares). Aunque los instrumentos diseñados pueden ofrecer información variada sobre el niño y el contexto donde este se educa, su objetivo principal está dirigido a evaluar el nivel de desarrollo que alcanzan los escolares ciegos en el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas.

Un elemento importante a tener en cuenta es el grado de interacción que va logrando el escolar con los recursos informáticos disponibles a través de las diferentes actividades que se le proponen

desarrollar desde el programa psicopedagógico. Esto permite, por una parte, que los docentes puedan valorar la preparación que va adquiriendo cada niño, y por otra, que el propio niño pueda autoevaluar los avances alcanzados por él.

La observación cuidadosa y planificada de la actuación del niño en el desarrollo de las diferentes tareas de aprendizaje, el análisis de los resultados del producto de la actividad, así como los niveles de ayuda que precisa para realizar con eficiencia cada tarea, se convierten en los elementos distintivos de la evaluación sistemática dentro del programa.

Para valorar la calidad del Programa Psicopedagógico, y con ello, el grado de aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas que logran los escolares ciegos que cursan el primer grado, se han diseñado dos procedimientos: la consulta a un grupo de expertos sobre esta materia, y la aplicación de cada una de las áreas del propio Programa Psicopedagógico. Para este último caso se decidió utilizar una experiencia de exploración de factibilidad empírica, procedimiento que permite realizar valoraciones a priori sobre la calidad y pertinencia del citado programa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el ámbito de la educación de los escolares ciegos la incorporación de recursos informáticos para el aprendizaje va orientada hacia su inclusión educativa, entendida ésta como el proceso por el cual se facilita que el niño participe del grupo, escuela, familia y comunidad, con todos sus derechos y en la medida de sus posibilidades. Es por esta razón, que a los objetivos declarados por Fernández (2005) que se encuentran encaminados a garantizar un sólido aprendizaje informático general desde las primeras edades se le añade una importante dirección de trabajo científico y metodológico para la atención educativa de los escolares ciegos. Esta se encuentra dirigida a la utilización de los recursos de hardware y software como una valiosa herramienta compensadora que les permite el acceso libre e independiente a estos escolares a la información y al conocimiento disponible, tanto de los contenidos curriculares, como de aspectos de la cultura universal.

A pesar de lo planteado con anterioridad, la investigación realizada por González (2009) revela algunas limitaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la informática con escolares ciegos. Dentro de ellas se pueden significar en primer lugar, las que están centradas en el insuficiente desarrollo de aquellas habilidades informáticas elementales que deben convertirse en el soporte para el aprendizaje de otras más complejas, y que en lo fundamental están relacionadas con la obtención y procesamiento de la información por medio de los sistemas sensoriales conservados. De igual manera se resaltan las limitaciones que aún poseen los docentes y especialistas para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas encaminadas al aprendizaje informático de estos escolares. También es apreciable la carencia de literatura especializada sobre esta temática, así como la tendencia a solucionar la falta de accesibilidad de alguno software, con la creación de aplicaciones informáticas específicas para ciegos, lo que resulta contraproducente con los principios de inclusión y normalización vigentes.

Dentro de los principales aportes de la investigación citada con anterioridad se destaca la relación de dependencia que se establece entre los resultados del aprendizaje informático que logran alcanzar los escolares ciegos, con el grado de interacción directa y efectiva que llega a promoverse entre el niño con el recurso informático. Esto implica no sólo la apropiación de conocimientos, sino el dominio de un grupo de habilidades informáticas particulares que están en

correspondencia con las peculiaridades que distinguen los procesos de recogida de información por medio de los sistemas sensoriales conservados (oído y tacto) y con la capacidad para realizar movimientos coordinados con las manos, a estas habilidades González (2008), les denominó habilidades tifloinformáticas básicas.

Resulta útil precisar, que el prefijo “Tiflo” proviene de un vocablo griego y suele ser utilizado con frecuencia para designar aspectos relacionados con la vida de los ciegos. De tal manera se puede hallar en la literatura referida a estas personas los términos “tiflopsicología”, “tiflotecnología”, “tiflopedagogía”, “tiflología”, “tifloinformática”, y otros tantos. En el caso particular de las habilidades tifloinformáticas básicas, estas han sido definidas sobre el reconocimiento de su importancia como un pilar necesario para el dominio de otras habilidades más complejas. Al respecto se ha planteado:

Las habilidades tifloinformáticas básicas son aquellas acciones psíquicas y motoras de carácter imprescindibles, que son aprendidas por los escolares ciegos en el trabajo interactivo con las adaptaciones técnicas y recursos informáticos generales o específicos, con el fin, por una parte, de la apropiación de los conocimientos informáticos necesarios para solucionar problemas con ayuda del ordenador en los diferentes contextos de actuación, y por la otra, de convertirse en el punto de partida para el desarrollo de otras habilidades informáticas más complejas (González, 2009).

Los escolares que se inician en el aprendizaje informático requieren del dominio de un grupo de habilidades tifloinformáticas básicas, las que garantizarán que gradualmente vayan adquiriendo otras destrezas de mayor complejidad en la interacción sistemática con el ordenador. Al respecto González (2009) y Rodríguez (2013) señalan la importancia de abordar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de 4 habilidades de este tipo.

I. Habilidad para la orientación en el entorno informático

Es reconocido el enorme papel que desempeña la visión en los procesos de reflejo y control sobre la actividad. Al respecto Liztvak (1990) Señala que los trastornos de las funciones visuales ejercen una influencia determinante sobre el desarrollo del hombre, y explica como desde los primeros días de la vida del niño, en la función de orientación la visión tiene el papel rector, aunque también destaca como Las alteraciones surgidas en esa esfera pueden ser eliminadas con facilidad en el proceso de la educación y la enseñanza.

La habilidad para que una persona se encuentre oportunamente orientada demanda capacidad y conocimiento sobre los objetos y los lugares que tienen una repercusión directa en la vida social. La implicación de ésta habilidad en la cotidianidad de los ciegos se ve reflejada en la respuesta a interrogantes como las que siguen: ¿cómo poder identificar los objetos?, ¿cuáles son las relaciones espaciales entre ellos?, ¿qué posición ocupan en el entorno próximo?, ¿se encuentran en reposo o en movimiento?

Para que las personas ciegas logren interactuar adecuadamente con los ordenadores en un ambiente de aprendizaje no es suficiente conocer las coordenadas exactas que ocupa cada elemento de hardware, como el monitor, impresoras, escáneres, bocinas y teclados, entre otros; o la ubicación del lugar en que se encuentra el ordenador en el contexto de un salón de clases o de

un laboratorio docente; sino que es imprescindible determinar la posición de un aditamento respecto a otro, así como la posición de cada parte o estructura del dispositivo en sí.

Lograr niveles correctos de orientación en las direcciones antes mencionadas permite que se puedan manipular con precisión los botones de control de los diferentes periféricos, así como operar el ordenador a través del teclado. Al respecto resulta determinante la habilidad para conocer dónde se encuentran ubicadas las teclas o grupos de teclas que pueden favorecer el desarrollo de habilidades más complejas como la escritura eficiente de extensos textos.

II. Habilidad para detectar las señales provenientes del ordenador

Los ordenadores son sistemas complejos que en su arquitectura están conformados por cientos de millones de componentes. Para un usuario estándar sólo son significativas las señales de algunos de ellos. Prioritariamente se utiliza la información que proviene del monitor, los altavoces y algún que otro indicador luminoso. Sin embargo, una persona ciega que desee utilizar con autonomía y eficiencia un ordenador, deberá adquirir habilidades que le faciliten obtener la mayor cantidad de información posible que provenga de este. En este caso hablamos de detectar y procesar adecuadamente los cambios de temperaturas, las vibraciones, los sonidos etc.

Para ser capaces de interpretar las señales generadas por los componentes de hardware de un ordenador, se debe considerar la naturaleza de la propia señal. Las señales pueden ser detectadas en lo fundamental por los ciegos, a través del tacto y del oído.

Con la ayuda del tacto pasivo la persona ciega puede precisar el estado de funcionamiento de un ordenador, a través de la percepción de la temperatura o de las vibraciones de los diferentes componentes electromecánicos. Sin embargo, es el tacto activo, el que ofrece una mayor cantidad de información significativa para la adecuada orientación. Esta va desde la ubicación exacta de los diferentes elementos de hardware, sus conexiones correctas, hasta la propia manipulación de los aditamentos y periféricos.

A su vez resulta de gran importancia la información que puede ser procesada por medio de la percepción auditiva, ya que gracias a ella, la persona ciega es capaz de determinar el estado de funcionamiento del ordenador y del resto de los dispositivos de hardware que le complementan (impresoras, escáneres, etc.).

III. Habilidad para la comprensión auditiva de las voces sintéticas generadas por los software lectores y descriptores de pantalla

Las voces generadas por síntesis digital no siempre son comprendidas a cabalidad por quienes las escuchan, pues sus características (entonación, timbre y velocidad), en alguna medida difieren de los patrones humanos. En la actualidad esta situación viene cambiando, pues se han incorporado al mercado un grupo de voces sintéticas con gran versatilidad para su configuración. Sin embargo, tanto en el proceso de aprendizaje informático inicial, como en la interacción prolongada de un usuario ciego con este tipo de voz, se hace necesario el dominio de operaciones específicas que se relacionan con la habilidad lingüística de escuchar.

IV. Habilidad para la coordinación dinámica en la manipulación del teclado

Esta habilidad se distingue por ser una acción fundamentalmente práctica que permite establecer la comunicación entre el usuario y el ordenador, garantizando de manera eficiente la entrada de datos o de información a través del teclado (oprimir una tecla o combinación de estas). También se incluye el empleo de las diferentes zonas del teclado (utilizar el teclado numérico y las teclas de funciones).

Para que las personas ciegas puedan alcanzar un nivel adecuado en la utilización del teclado, se hace necesario lograr un desarrollo en la coordinación de los movimientos de las manos, pues como mínimo en la mayoría de los casos se opera con dos o más teclas a la vez, lo que impone la necesidad del dominio de los tres tipos de coordinación dinámica manual: la simultánea, la disociada y la independiente.

El estudio de sistematización sobre la pertinencia del empleo de la informática en la educación de los escolares ciegos permitió la concepción del programa psicopedagógico para el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas en escolares ciegos que cursan el primer grado. Este fue validado desde un enfoque teórico, por medio de la consulta a un grupo de expertos en la materia; y desde el punto de vista práctico, a través de su implementación en un contexto educativo real.

Este programa fue sometido a la valoración de 35 expertos sobre la temática estudiada. Los aspectos favorables resaltados por estos en la argumentación y/o el análisis cualitativo del material propuesto pueden resumirse en: el elevado nivel de profundidad teórica expresado en el área de preparación a los docentes, así como la actualización bibliográfica de ellos. También fue señalado por los especialistas consultados, el uso correcto, oportuno y/o coherente de las vías para la preparación de los docentes, para lo cual se logró una combinación adecuada de los medios tradicionales con las TIC. Finalmente los expertos señalaron de manera favorable el enfoque didáctico general del programa, la importancia del problema en el ámbito pedagógico contemporáneo y la pertinencia y utilidad social para promover el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas en los escolares ciegos.

Después de analizar los criterios emitidos por los expertos sobre la calidad y pertinencia del Programa Psicopedagógico se procedió a la exploración empírica de factibilidad práctica, para lo cual, se implementó este con una escolar ciega, con los docentes que se encargaban de atenderla integralmente y con su familia más cercana.

Primeramente se implementó el área I del programa psicopedagógico, consistente en el diagnóstico y la posterior preparación a los docentes. Al estudiarse el nivel de competencias profesionales de los docentes encargados de atender educativamente a una escolar ciega que cursaba el 1er grado se constató la existencia de un grupo de limitaciones relacionadas con la problemática que se investiga. Dentro de las más significativas se encontraron las siguientes: limitaciones en la preparación didáctica para promover el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas en los escolares ciegos; desaprovechamiento de las capacidades tecnológicas instaladas en el centro escolar; pobre articulación entre las acciones didácticas dirigidas por el profesor de informática con las desarrolladas por el resto del colectivo pedagógico; incapacidad para ajustar las orientaciones metodológicas generales a las singularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje informático de los escolares ciegos; insuficiente desarrollo de competencias para operar los software específicos para personas ciegas; entre otras.

Como resultado del diagnóstico realizado a los docentes se diseñó y desarrolló un curso de postgrado, que facilitó la preparación de estos profesionales para resolver las complejas problemáticas que se revelan en el proceso de aprendizaje informático de los escolares ciegos (*Figura 1*). Se puede resaltar los altos niveles de compromiso y de sensibilización que lograron los maestros con las acciones de superación ejecutadas desde el curso. De igual manera se realizó una profundización en los conocimientos más actualizados sobre el proceso en que se aprenden las habilidades de manera general y las tifloinformáticas en particular.



Figura 1.- Desarrollo del curso de postgrado.

La confrontación de la niña y de los docentes con la batería diagnóstica fue muy favorable, pues por una parte, se logró constatar las necesidades y potencialidades de ésta para el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas, mientras por la otra, se pudieron corroborar los criterios previos que se tenían acerca de la validez del propio instrumento.

Desde las primeras interacciones que se sostuvo con la escolar (*Figura 2*), se pudo comprobar que era una niña que en un inicio desconocía totalmente los beneficios que el ordenador puede aportar en su desempeño escolar y personal, lo cual también resultaba extensivo a su familia. De igual manera manifestaba insuficiencias para orientarse dentro del contexto escolar, razón que repercutía directamente sobre su capacidad para moverse con independencia por las diferentes dependencias de la escuela.

Esta situación hizo que se priorizara, desde las primeras actividades, el reconocimiento por parte de la niña del salón de clases de informática, así como de los medios y dispositivos que se hallaban en él. Se comprobó que la menor contaba con algunos conocimientos sobre la ubicación de muchos de los locales y dependencias de la escuela, pero no se le habían desarrollado competencias para utilizar esta información con el propósito de mejorar su autonomía. Es significativo que en todo momento se apreció un crecimiento sistemático de la motivación para enfrentar tareas y actividades de aprendizaje con alegría y satisfacción personal; y que esta adecuada disposición contribuyó decisivamente en los logros que se alcanzaron posteriormente.



Figura 2.- Sesiones de aprendizaje informático con la escolar ciega.

En la medida en que se fueron implementando las recomendaciones didácticas se pudo corroborar los avances de la niña en el dominio de un grupo de importantes destrezas tales como: el manejo de combinaciones de teclas para accionar comandos; la identificación de caracteres con marcas táctiles o la ejecución de órdenes, tanto en software de propósito general, como en los reproductores de sonido. En estos últimos, mostraba un particular interés cuando se abordaban cuentos y canciones de su preferencia y, de forma lúdica, se indicaban tareas en las que debía ubicar fragmentos determinados de una narración, accionar el control de volumen o las diferentes opciones de reproducción, así como buscar o borrar un archivo de audio.

Un procedimiento novedoso, interesante y muy útil fue, sin dudas, el diálogo simulado entre la escolar con la voz sintética generada por el sistema JAWS, éstos se desarrollaron mientras se tecleaban breves mensajes a través de editores de texto, aparentando una conversación coloquial con el fin de orientar, precisar, motivar, o valorar aspectos y objetivos de marcado interés; tal situación fue imprescindible en la familiarización y comprensión de los mensajes producidos por las síntesis de voz.

Gradualmente la escolar fue alcanzando niveles superiores en el desarrollo de las habilidades tifloinformáticas en correspondencia con los objetivos que se planteaban. Dentro de las acciones que ejecutaba con mayor satisfacción estuvo el identificar íconos dentro del escritorio o de una presentación en lista de varios documentos, logrando identificar y solucionar rápidamente la tarea que se le indicaba resolver. De la misma manera pudo realizar eficientemente operaciones con el teclado, para lo cual fue determinante la sistematización realizada por parte de los investigadores en las diferentes situaciones de aprendizaje, así como la ejercitación ejecutada en el contexto familiar.

Finalmente se puede concluir que la aplicación realizada del programa psicopedagógico en función de favorecer el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas en una escolar ciega que cursa el primer grado, permitió confirmar que los criterios que un grupo de expertos brindaron sobre la calidad y pertinencia de la aplicabilidad de la propuesta, fueron válidos en las condiciones concretas en las que se desarrolló el estudio descrito.

CONCLUSIONES

La falta de preparación que en general poseen los docentes para propiciar el aprendizaje informático de los escolares ciegos; la inadecuada relación entre todos los factores que pueden contribuir a la sistematización de las habilidades tifloinformáticas básicas en el contexto escolar (profesor de informática básica, maestros de aula, psicopedagogos, logopedas, etc.); el insuficiente aprovechamiento de un grupo de recursos que se han destinado a las instituciones especiales, con el fin de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la tifloinformática tales como: impresoras Braille, escáneres y software específicos para ciegos y la insuficiente implicación de la familia de los escolares ciegos para contribuir de manera decisiva con el aprendizaje de la informática en general y las habilidades tifloinformáticas en particular; permiten afirmar, que se está ante una problemática de gran complejidad didáctica que requiere de adecuados recursos humanos y materiales para su solución.

La sistematización teórica realizada, los resultados del diagnóstico y la experiencia acumulada por los autores, les permitieron elaborar un programa psicopedagógico encaminado a favorecer el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas en escolares ciegos. Éste quedó conformado desde el punto de vista estructural en cinco áreas (preparación de los docentes, batería diagnóstica, recomendaciones didácticas, la orientación a la familia y la evaluación).

Por último se debe resaltar, que la preparación de los docentes (curso de postgrado, acciones de autosuperación y debates científicos); la consulta a un grupo de reconocidos expertos en la materia estudiada y la aplicación de una exploración empírica de factibilidad práctica, constituyeron las vías esenciales que se utilizaron para comprobar la validez del proceder empleado para lograr el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas.

LITERATURA CITADA

- Arregui, B., et al. (2004). *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid, ONCE.
- Fernández, I. (2005). *Concepción metodológica para el aprovechamiento de la informática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de escolares con retraso mental*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación. La Habana. ISP "Enrique José varona".
- González, R. (2008). *El sistema de las habilidades tifloinformáticas básicas*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara. ISP "Félix Varela Morales".
- González, R. (2009). *Programa psicopedagógico para el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas de los escolares ciegos que cursan el primer grado*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales".
- Guirado, V., González, R. y Más, M. (2014). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana, Pueblo y Educación.

Liztvak, A. (1990). *Tiflopsicología*. Moscú, Vneshtorgizdat.

Martínez, M. D. y Chávez, D. (2015). "Plataforma tecnológica construcción de contenidos digitales para un posgrado virtual" en *Revista Ra Ximhai* [En Línea] Vol. 11, No. 4. Julio-Diciembre 2015, Universidad Autónoma Indígena de México, disponible en <http://raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/39-volumen-11-num-4>[Accesado el 2 de julio de 2016]

Rodríguez, M. (2013). *La preparación de los especialistas que educan a través de la informática a escolares ciegos y con baja visión: Sitio WEB*. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación. Santa Clara. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales".

Vigotski, L. (1995). *Obras Completas. Fundamentos de Defectología*. Tomo V. La Habana, Pueblo y Educación.

AGRADECIMIENTOS

A los escolares, maestros y directivos de la Escuela "Fructuoso Rodríguez" de la ciudad de Santa Clara, Cuba; quienes facilitaron el curso exitoso de la investigación relacionada con el aprendizaje informático de escolares ciegos.

A la otrora Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", que garantizó todo el apoyo económico y logístico para emprender este complejo proyecto.

Síntesis curricular

Raúl González Peña

Licenciado en Educación, en las especialidades de: Física y Astronomía" y en "Educación Especial". Máster y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular e investigador del Departamento de Educación Especial-Logopedia de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Cuba. Sus líneas de investigación son: La fundamentación teórica y metodológica de la Pedagogía Especial y su impacto en la inclusión socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales (NEE); el estudio de los recursos didácticos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con NEE; así como el impacto de los recursos infotecnológicos en la educación de las personas ciegas y con baja visión. Miembro del Consejo Científico del Centro Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE). Correo electrónico: raulgp@uclv.cu

María Antonia Monjas Arteaga

Licenciada en Educación, Especialidad Primaria. Docente con 36 años de experiencia que se desempeña en el Departamento de Educación Especial – Logopedia y que ha desarrollado investigaciones en la línea: Formación inicial e inclusión educativa. Prestó colaboración académica por 3 años en centros universitarios en la República Popular de Angola. mmonja@uclv.cu

Yunia García Manso

Licenciada en Educación. Logopedia. Ha desarrollado varias investigaciones en la línea: Atención logopédica Integral a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en la comunicación y el lenguaje desde la primera infancia. ygmanso@uclv.cu



LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

IN-SERVICE TEACHER EDUCATION. AN INSIGHT FROM PRESCHOOL EDUCATION

Tania **Hernández-Nodarse**¹; Juana Elena **Fragoso-Ávila**²; Beatriz **Rodríguez-Rodríguez**³ y Tamara **Beatriz Hernández-Ortega**⁴

¹Vicedecana de Investigación, Postgrado e Internacionalización, Facultad Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV), Carretera a Camajuaní, Km 5.5 Santa Clara. Villa Clara, Cuba. ²Decana, Facultad Educación Infantil, UCLV, Santa Clara. Villa Clara, Cuba. ³Jefe del Departamento de Educación Especial-Logopedia, Facultad Educación Infantil, UCLV, Santa Clara. Villa Clara, Cuba. ⁴Profesora del Departamento de Educación Especial-Logopedia, UCLV, Santa Clara. Villa Clara, Cuba.

RESUMEN

La prevención de los trastornos del lenguaje desde la primera infancia, es una problemática susceptible de transformación en el ámbito pedagógico, y aunque ha estado en el centro de atención de importantes estudios contemporáneos, la práctica ha evidenciado que persisten las insuficiencias en el proceso de superación profesional de los docentes de la Educación Preescolar para acometer esta tarea, por lo que el objetivo de la investigación estuvo centrado en: identificar las principales necesidades de superación de los docentes de la Educación Preescolar para prevenir desde la primera infancia, la aparición de trastornos del lenguaje llegada la edad escolar. El presente artículo aborda los resultados de una investigación de tipo exploratoria, que constituyó la fase inicial de un estudio de mayor profundidad validado en la práctica a través de un pre-experimento pedagógico. Dada la complejidad y variedad de los datos, fue necesario recurrir a una amplia gama de instrumentos elaborados específicamente para el escenario concreto objeto de investigación, tales como: la entrevista no estructurada, la observación participante (notas de campo) y el cuestionario, así como la triangulación de fuentes para demostrar la convergencia entre los resultados obtenidos. El cruzamiento de la información permitió identificar las principales necesidades de superación de los docentes de la Educación Preescolar, tomando en consideración sus funciones específicas y el contexto de actuación donde se desempeñan. El proceso desarrollado les aportó vías para reconocer dichas necesidades a partir de la implicación activa en la determinación de lo que resulta realmente importante incluir en el currículo de su superación, con vistas a la prevención de los trastornos del lenguaje.

Palabras clave: prevención, trastornos del lenguaje, primera infancia.

SUMMARY

Preventing language disorders from early ages is a situation that can be solved in the pedagogical area; although it has been the focus of important contemporary studies, practice has shown that there are still lacks in the process of in-service teacher education of teachers of preschool education. That is why, the objective of this research was focus on assessing the main needs of preschool teachers to help the prevention of language disorders before entering school. This article shows the results of an exploratory research, which constitutes the initial phase of a deeper study conducted through a pedagogical pre-experiment. Due to the complexity and variety of the data, it was necessary to use a wide variety of tools, methods and techniques according to the research context, such as the unstructured interview, participant observation, field notes, the questionnaire and triangulation of sources to demonstrate convergence among results. The relationship of the obtained information made it possible to identify the main needs of the teachers of preschool education taking into account their specific functions and the context where they develop their teaching. The process that was carried out provided these teachers with the tools for recognizing their own needs for preventing language disorders from early ages, because they were very active in it.

Key words: prevention, language disorders, early childhood.

INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de los pueblos latinoamericanos y caribeños, grandes educadores contemporáneos del continente han coincidido desde diferentes contextos de reflexión, en la urgencia de priorizar la preparación de los docentes, como elemento indispensable siempre que se intente abordar con seriedad cualquier transformación cualitativa de la educación (Anderson, 1997); es por ello que el perfeccionamiento de la preparación del docente tiene cada vez mayores exigencias desde las condiciones de la práctica escolar vigente.

Sin embargo, aunque el tema de la preparación del profesorado ha sido objeto de especial atención en el ámbito pedagógico, el sistema educacional cubano, reconoce que aún existen contradicciones entre los roles asignados y los que el educador está realmente preparado para asumir, situación de la que no están distantes los docentes de la Educación Preescolar, quienes no reciben una completa preparación especializada a través de los estudios de pregrado, para prevenir los trastornos del lenguaje y evitar que los signos de alerta o manifestaciones que presentan los niños en estas edades (muy pocas veces considerados trastornos), se conviertan en una “dificultad” llegada la edad escolar.

Aunque no resulta sencillo determinar la incidencia de las dificultades en la pronunciación de los sonidos del idioma en la edad escolar, pues los datos varían de unos autores a otros por el empleo de definiciones y categorías diferentes, múltiples especialistas del tema: Bosch, 1992; Monfort y Juárez, 1996; Azcoaga, 2005) coinciden en que los porcentajes en la población infantil llegan hasta el 31% y que al menos 3 alumnos de cada clase ordinaria están afectados.

Esta situación conduce a la necesaria percepción de riesgos en la primera infancia, (considerada en Cuba de 0-6 años); así como a la realización de reflexiones y cuestionamientos en torno a la preparación de los docentes de la Educación Preescolar, no solo para aprovechar al máximo el período sensitivo idóneo para estimular el lenguaje, que es justamente de 0-6 años, sino también para prevenir la aparición de trastornos en esta área, que requerirán de la atención y tratamiento por un especialista llegada la edad escolar.

En tal sentido, aunque en importantes espacios de discusión sobre temas referidos a la educación, se reconoce la insuficiente labor de los docentes de la Educación Preescolar para contribuir al avance de los niños en el área del lenguaje y prevenir trastornos; la investigación desarrollada permitió afirmar, que contradictoriamente, el diseño de su superación profesional no ha privilegiado de manera suficiente el abordaje de esta temática, haciendo distinciones en el proceder teórico-metodológico que deben seguir para orientar a las familias e incluir acciones en su trabajo cotidiano.

Las labores de detección, prevención y estimulación del lenguaje, han quedado delegadas, fundamentalmente, a los miembros del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) de cada municipio (conformado por un equipo multidisciplinario de especialistas), quienes tienen establecido además de estas tareas, una amplia variedad de funciones en los documentos que regulan legalmente su trabajo; como resultado, se mantienen con una recurrencia tangible los trastornos del lenguaje en la Educación Primaria, así como los problemas de aprendizaje, psicológicos y de socialización relacionados con ellos, lo cual se refiere en los informes estadísticos que brindan los CDO a las instancias que los dirigen.

Por tanto, el análisis actual de la problemática nos sitúa ante la contradicción entre la necesaria prevención de los trastornos del lenguaje desde la Educación Preescolar y la insuficiente preparación de los docentes para acometer el trabajo en esta dirección, por lo que resulta atinado reflexionar acerca del proceso de superación profesional que se desarrolla con estos docentes para *producir un cambio y mejora en las formas de pensar, valorar y actuar como docentes* (De Miguel, 2012), en un marco de concertaciones y acuerdos educativos democráticos (Pozner, 1997; citado en Valles, Miramontes y Campos, *et al.*, 2015).

Desde esta perspectiva la presente investigación tiene como objetivo: identificar las principales necesidades de superación de los docentes de la Educación Preescolar para prevenir desde la primera infancia, la aparición de trastornos del lenguaje llegada la edad escolar.

Las autoras toman como punto de partida esencial para centrar la atención en este particular, la pertinencia de la Educación de Postgrado para el perfeccionamiento del desempeño de las actividades profesionales y académicas, de los docentes, así como para el enriquecimiento de su acervo cultural (Ministerio de Educación Superior, 2012).

La determinación de necesidades de superación en los docentes de la Educación Preescolar, con vistas a la prevención de los trastornos del lenguaje, se centra en la relación de la realidad vigente y lo que se espera alrededor de la problemática que se aborda, lo cual se resume en dos interrogantes planteadas por (Leiva, 2005) del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa: ¿dónde deberíamos estar? y ¿dónde estamos actualmente? para lograr a partir de su respuesta, un acercamiento al problema desde la identificación de discrepancias y planteamientos de metas a seguir para alcanzar la solución.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló en la región central de Cuba, particularmente en la provincia Villa Clara compuesta por 13 municipios; participaron un total de 124 docentes de Educación Preescolar, en cuyas aulas estaba la presencia de niños con manifestaciones inadecuadas en el lenguaje, tales como: distorsiones de sonidos, omisiones de sonidos en posición inicial, media y final de las palabras, transposición de segmentos de palabras; sustitución y adición de sonidos, agramatismos y limitado desarrollo del vocabulario. También formaron parte del estudio, 16 directivos de este nivel educativo.

Se trata de una investigación de tipo exploratoria, que constituyó la fase inicial de un estudio de mayor profundidad realizado posteriormente, cuyo resultado científico para dar solución a las necesidades de superación identificadas, fue validado en la práctica mediante un pre-experimento pedagógico.

En la etapa de la investigación que aborda el artículo, se enmarcaron los estudios preliminares y exploratorios que permitieron caracterizar el estado real de la situación problemática y los factores influyentes. Dada la complejidad y variedad de los datos, fue necesario recurrir a una amplia gama de métodos y técnicas, así como, a la triangulación de fuentes, para demostrar la convergencia entre los resultados obtenidos.

La recopilación de puntos de vista diferentes, en varios momentos del proceso, con múltiples procedimientos y el cruzamiento de los datos referidos a la misma problemática, favoreció la minuciosidad de la información obtenida, su credibilidad, objetividad, y confirmabilidad.

La investigación tiene un carácter auto reflexivo, vivencial y potenciador del desarrollo de los sujetos implicados. Las técnicas utilizadas se elaboraron específicamente para el escenario concreto objeto de investigación y fueron: la entrevista no estructurada, la observación participante (notas de campo) y el cuestionario (Taylor y Bogdan, 2011).

Se utilizó además la cuantificación en los casos necesarios, pues según Rodríguez (2005) (...) *aunque la cuantificación no es el punto de inicio, ni el objetivo último; de conjunto con la aplicación de las técnicas, son procedimientos empleados para reforzar ciertos tipos de datos e interpretaciones* (Rodríguez, 2007), con lo cual concuerdan las autoras.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el análisis histórico de la superación profesional hasta la actualidad, es evidente el sentido de perfeccionamiento pedagógico en su concepción, pues su objetivo básico transitó en Cuba, desde: el logro de la actualización, la complementación, la especialización y la reorientación del conocimiento, hasta una perspectiva más integradora que contempla *la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios (...)* (Ministerio de Educación Superior, 2012).

Desde una perspectiva contemporánea Nieto, plantea que es: *Una de las respuestas insustituibles de la universidad contemporánea a las demandas y cambios sociales acelerados, en la actualización y formación profesional, en particular de los profesionales de la educación en los distintos niveles de enseñanza* (Nieto, 2015).

Se infiere entonces, que la escuela desde esta concepción, se convierte en un elemento dinámico dentro del proceso de superación profesional de sus docentes, en el cual, el maestro mejor preparado podrá enfrentar los avances del mundo actual y las situaciones concretas que de ellos se deriven, investigar sobre su práctica pedagógica y transformarla creadoramente.

La superación profesional debe caracterizarse:

(...) por dar respuesta a las necesidades del mejoramiento profesional humano del docente; fomentar el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado; tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas de desarrollo de los docentes, mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo definido; y propiciar la participación periódica de los docentes en estudios que eleven su calificación (Berges, 2003).

El currículo de la superación profesional del personal docente, ante esta peculiaridad, ha adquirido una especial connotación, pues se trata ahora, de que contribuya a la solución de las necesidades en su puesto de trabajo y a sus necesidades culturales como profesionales, al investigar sobre su propia práctica.

Por tanto, en la actualidad se continúa enfatizando en el hecho, de que al concebir la superación profesional de los docentes, esta responda a su contexto de actuación y al sistema educativo.

Sin embargo las observaciones realizadas a actividades de superación profesional dirigidas a los docentes de la Educación Preescolar, evidencian la falta de correspondencia de los contenidos seleccionados, con los requerimientos metodológicos del trabajo cotidiano que deben desarrollar estos docentes en el contexto escolar, familiar y comunitario, así como el escaso rigor científico en su abordaje.

Estos datos se corroboran con la observación a 16 actividades dirigidas por los docentes de la Educación Preescolar, no solo dentro de la institución, sino también en su labor de orientación a la familia, donde prevalecen los escasos conocimientos y habilidades para incorporar en los contenidos que abordan, tareas de estimulación del lenguaje, que favorezcan la prevención de trastornos en esta área. Las acciones de orientación a las familias a través de escuelas de padres, charlas educativas y reuniones, también evidencian un bajo nivel de preparación.

Fue posible comprobar en un total de 7 actividades de superación observadas, que son limitadas y poco efectivas las recomendaciones dadas por los directivos de la Educación Preescolar respecto a la prevención de los trastornos del lenguaje, al no tomar como punto de partida el nivel de desarrollo fonológico de los niños de la primera infancia, debido al desconocimiento de las técnicas a utilizar, lo que implica que reiteradamente sugieran la ayuda directa de los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación, dificultándose la agilidad en la toma de decisiones y la conducta a seguir.

Por otra parte, se verificó que las sugerencias aportadas durante las actividades de superación profesional, no son acertadas, ni suficientes, para estimular el desarrollo del lenguaje de los menores que atienden, pues no enfatizan en la ejercitación de las estructuras fonatorio-motoras que constituye un elemento básico para prevenir trastornos de tipo funcional; obviaron la estimulación de la atención, la memoria y la percepción auditivas, que son premisas para la adecuada diferenciación de los sonidos del idioma; no abordaron el cuidado de los procesos fonológicos, y estos son generalmente el antecedente de trastornos del lenguaje como las dislalias, cuyas manifestaciones en el plano oral, repercuten en la aparición de omisiones, sustituciones, adiciones y transposiciones de sonidos en el lenguaje escrito.

Aunque puede apreciarse una preparación elemental acerca del trabajo preventivo, 86 de los docentes observados en actividades propias de la institución y con las familias, que representan el 69,3% del total, no logran contextualizarlo al área del lenguaje; su labor cotidiana enfatiza en alcanzar el cumplimiento de los programas establecidos para su nivel educativo, sin centrar suficientemente la atención en las manifestaciones negativas que están evidenciándose en los niños respecto al lenguaje y que requieren de una especial atención.

Olvidan su papel decisivo en la prevención de alteraciones, trastornos o desviaciones en el desarrollo ulterior de los infantes, y por tanto, la repercusión desfavorable en la escuela primaria, es inevitable, así como el gasto de recursos humanos y materiales para la atención integral que requieren.

En la observación a las visitas que realizaron los docentes de la Educación Preescolar al hogar de niños con manifestaciones inadecuadas en el lenguaje, se pudo constatar en 12 de ellas (75%), que

orientan con mayor énfasis, determinados elementos que resultan importantes para el desarrollo integral de los niños, entre ellos, los relacionados con la higiene, los horarios de juego, las relaciones afectivas, el nivel de desarrollo alcanzado, cuestiones que las autoras reconocen como positivas por su inestimable valor, pero se sigue ratificando el hecho, de que no priorizan la realización de sugerencias respecto a la pronunciación de los menores, aun cuando existe la presencia de procesos fonológicos en ellos.

La recomendación de juegos para estimular los procesos fonemáticos, la ejecución de actividades como: conversaciones, narraciones de cuentos, repetición de poesías, preguntas con apoyo de ilustraciones, ejercitación de los órganos articulatorios, entre otras, no han estado en el centro de atención del trabajo desplegado por estas profesionales.

La observación sistemática a acciones de superación profesional desarrolladas, así como a diversas actividades realizadas por los docentes de la Educación Preescolar, evidencian la necesidad de profundizar en la exploración de los factores influyentes, determinar las principales necesidades de superación en el tema objeto de investigación y continuar estudios con la búsqueda de soluciones científicamente avaladas para este particular.

En opinión de las autoras, las acciones de superación profesional dirigidas a la preparación de los docentes de la Educación Preescolar, sobre la base de la determinación de necesidades, debe ser comprendida como:

(...) un proceso sistemático de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación, transformador no solo del objeto de aprendizaje y su entorno, sino del propio graduado y de los que en dicho proceso participan en una concepción donde se considera que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida, con el fin de alcanzar una cultura general integral (Bernaza, 2004).

Se considera además que debe ser un proceso que efectúe distinciones substanciales en los contenidos seleccionados, a partir de las particularidades que pueden adoptar al circunscribirse a la organización y el funcionamiento de la Educación Preescolar.

Partiendo de estas reflexiones la superación profesional con vistas a la preparación de los docentes de la Educación Preescolar, requiere transformaciones en el plano de los enfoques en cuanto a la contextualización a su realidad personal y profesional; en el plano teórico, en relación a su concepción a partir de la multiplicidad de factores con que interactúan estos docentes en el cumplimiento de sus funciones, y en el plano metodológico respecto a la reconstrucción de la práctica, a través de la investigación y la incorporación de reformas que contribuyan a que la preparación de estos profesionales se integre en esquemas de acción que resulten operativos y funcionales.

La introducción de estas transformaciones, requiere sin dudas, de reflexiones profundas acerca de: ¿quiénes han desarrollado las acciones de superación de los docentes de la Educación Preescolar para prevenir trastornos en el lenguaje de los niños?, ¿se corresponden estas acciones con las necesidades de superación identificadas en los docentes?

Informaciones de gran valor, reveladas a través de las entrevistas y cuestionarios, permitieron dar respuesta a estas interrogantes.

La entrevista fue realizada a 12 directivos de la Educación Preescolar que en diferentes momentos desarrollaron acciones de superación profesional, así como a 86 docentes; por su parte el cuestionario se efectuó a los 124 docentes que participaron en el estudio.

La entrevista evidenció que dichos docentes han tenido una participación medianamente activa en actividades relacionadas con el lenguaje, aunque no desde la óptica de la superación profesional, esto corrobora las escasas actividades de este tipo que pudieron ser referidas en la observación descrita con anterioridad.

El 100% de los docentes entrevistados coincide en las dificultades que evidencia la preparación del personal directivo que ha asumido las acciones de superación profesional, en la falta de sistematicidad por la limitada cifra de los que la realizan; se comprueba además a través de los criterios obtenidos con la aplicación de este instrumento, la falta de correspondencia entre los contenidos seleccionados y las necesidades de superación que evidencian los docentes de la Educación Preescolar para un desempeño exitoso respecto a la prevención de los trastornos del lenguaje.

Dos de los directivos de los Centros de Diagnóstico y Orientación y uno del Departamento de Educación Preescolar de la Facultad de Educación Infantil, de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, (representa el 25,0%), coinciden en que la bibliografía consultada para desarrollar dichas actividades, aunque es de actualidad, no contiene aspectos elementales sobre la estructuración del lenguaje desde la ontogénesis, los procesos fonológicos que pueden tener lugar en el niño, los factores incidentes, entre otros aspectos.

Agregan que realizan las actividades de superación con el abordaje de contenidos que aunque también son de gran importancia, no favorecen suficientemente la preparación de los docentes para la prevención de los trastornos del lenguaje, de manera que los niños culminen la etapa preescolar sin la persistencia de manifestaciones que conduzcan al trastorno.

Estos criterios se valoraron con profundidad en la investigación, pues fueron emitidos por los profesionales con mayor preparación acerca del tema.

El cuestionario dirigido a precisar las necesidades de superación de los docentes de la Educación Preescolar para prevenir desde la primera infancia, la aparición de trastornos del lenguaje llegada la edad escolar, permitió obtener datos que complementaron la información recopilada con anterioridad e identificar con mayor exactitud el vacío por cubrir en su superación respecto al tema objeto de estudio.

El 67,7% de los docentes de la Educación Preescolar (84 docentes), evidenciaron a través de los cuestionarios que han recibido cursos de preparación, pero que estos no han sido estructurados desde la concepción de la educación postgraduada, pues asisten a él, profesionales que no tienen título universitario aún; dichos cursos no han utilizado las formas organizativas del postgrado (talleres, conferencias especializadas, etc.), ni han estado dirigidos esencialmente a la prevención de los trastornos del lenguaje, sino que en algunos de sus contenidos se han abordado elementos

generales relacionados con este tema; el 32,3% restante, agrega haber asistido a entrenamientos de postgrado que han abordado de forma elemental la temática.

Los cuestionarios revelaron que el principal factor que limita el desarrollo de estas actividades de superación es: la preparación de las personas encargadas de dirigirlos, pues generalmente las desarrolla el especialista del Centro de Diagnóstico y Orientación, limitándose la sistematicidad necesaria, al quedar delegada la tarea en un solo hombre que tiene múltiples responsabilidades.

Todos los aspectos propuestos en el cuestionario, relacionados con la prevención de los trastornos del lenguaje, constituyeron *necesidades* identificadas por los docentes de la Educación Preescolar para ser incluidas en su *superación profesional*, destacándose que 78 de ellos (62,9%), ubicó en un orden jerárquico coincidente, carencias respecto a:

- Las concepciones teóricas generales acerca de los trastornos del lenguaje, las principales características, los factores incidentes, momento de aparición según la edad cronológica.
- El conocimiento de las técnicas para evaluar el nivel de desarrollo fonológico que presentan los niños de la primera infancia.
- El conocimiento para identificar los procesos fonológicos que con mayor frecuencia afectan a los niños de la primera infancia.
- Los trastornos más frecuentes llegada la etapa escolar y su relación con las manifestaciones presentes en la primera infancia.
- La concepción de tareas para estimular el desarrollo del lenguaje y variantes para su aplicación en los diferentes procesos de la institución educativa.
- Las acciones de orientación familiar respecto a la prevención de los trastornos del lenguaje.
- Otras *necesidades de superación* enunciadas por los docentes fueron:
- El conocimiento sobre las implicaciones pedagógicas, psicológicas y sociales de los trastornos del lenguaje.
- El conocimiento acerca de la relación entre los trastornos del lenguaje oral y el lenguaje escrito.
- Los aspectos a considerar para la determinar la existencia del trastorno desde la primera infancia.
- Variedad de procedimientos didácticos con carácter estimulador del lenguaje para incorporar en las diferentes actividades del día.

Entre las formas de superación propuesta, se evidenció consenso por el curso de postgrado y el entrenamiento, como vías para ponderar el desarrollo de las habilidades profesionales.

Las necesidades identificadas por los propios sujetos de la investigación, expresan correspondencia con las carencias evidentes en su desempeño profesional, apreciables a través de las observaciones realizadas; así como una relación directa con las insuficiencias en la concepción del proceso de superación profesional que se ha desarrollado con ellos.

A juicio de las autoras, sobre la base de las necesidades detectadas, resulta indispensable privilegiar en la superación profesional de los docentes de la Educación Preescolar para favorecer la prevención de los trastornos del lenguaje, aquellos contenidos que les aporten conocimientos teóricos, habilidades para operar en la práctica pedagógica y actitudes que regulen su conducta de

forma positiva, hacia la comprensión de este tema, de manera que adquieran las herramientas necesarias para incidir en un universo diferenciado de infantes en pleno proceso de desarrollo del lenguaje y puedan detectar, evaluar, así como tomar las medidas preventivas oportunas desde el rol que desempeñan en la Educación Preescolar.

CONCLUSIONES

En el diseño de superación profesional de los docentes de la Educación Preescolar no se ha privilegiado el abordaje de contenidos relacionados con la prevención de los trastornos del lenguaje, a partir de establecer distinciones en estos que respondan directamente a la organización y el funcionamiento de este nivel de educación.

Las actividades de superación profesional concebidas para abordar en alguna medida, temas relacionados con el lenguaje y el trabajo preventivo, no han tomado como punto de partida las necesidades específicas surgidas en el desempeño profesional de los docentes de la Educación Preescolar en sus contextos de actuación, por lo que no han constituido un referente para que estos conciban su labor en función de la prevención de los trastornos del lenguaje.

El proceso investigativo desarrollado con los docentes de la Educación Preescolar, les aportó vías para reconocer las necesidades de superación en el contexto de actuación donde se desempeñan y en interacción con otros factores, logrando implicarse activamente en la determinación de lo que resulta realmente importante incluir en el currículo de su superación, para prevenir desde la primera infancia, la aparición de trastornos del lenguaje llegada la edad escolar.

LITERATURA CITADA

- Anderson, S. (1997). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Azcoaga, J. (2005). *Los retardos del Lenguaje en el niño*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Berges, J. (2003). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en docentes de la secundaria básica*. Tesis de doctorado. Cuba. Centro de investigación Pedagógica. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Morales. Villa Clara.
- Bernaza, G. (2004). *El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación*. La Habana, Editorial MES.
- Boch, L. (1992). "Los trastornos fonológicos en el niño" en *Logopedia, Foniatría y Audiología*, año 08, volumen4, Abril-junio, pp.8-12.
- De Miguel, M. (2012). "El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa" en Ramírez, E. (comp.) *Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo, Asturias, Centro Asociado de la UNED.

Leiva, D. (2005). "Tecnología Educativa e Identificación de necesidades para la capacitación del docente" en *Tecnología y comunicación educativa*. Año 05, número 23, Febrero - Abril 2005, pp. 35-41.

Ministerio de Educación Superior. (2012). *Reglamento de la Educación de Postgrado*. Cuba, Resolución Ministerial 132 con modificaciones. La Habana, Editorial MES.

Monfort, M. y Juárez, A. (1996). *Registro fonológico inducido*. Madrid. Editorial CEPE.

Nieto, E. (2015). "La superación de los profesionales de la educación. Retos y Perspectivas"

Conferencia dictada durante el *curso taller nacional Los retos de las transformaciones educacionales*. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. 15 de noviembre de 2015.

Rodríguez, G. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana, Editorial MES.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2011). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Ediciones Paidós, Ibérica, S.A.

Valles, M., Viramontes, E. y Campos, A. (2015). "Retos de la formación permanente de docentes" en *Ra Ximhai*. Año 15, volumen 11, número 4. Julio-diciembre, pp. 201-211, disponible en: <http://raximhai.com.mx/Portal/index.php> [Consultado el 15 de mayo de 2016].

Síntesis curricular

Tania Hernández Nodarse

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular y Vicedecana de Investigación, Postgrado e Internacionalización de la Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Sus líneas de investigación están dirigidas a: la prevención de los trastornos del lenguaje infantil, la atención logopédica integral y la superación profesional del docente. Miembro del Consejo Científico universitario, vicepresidente del Consejo Científico de la Facultad de Educación Infantil, participante activa en proyectos de investigación, colaboradora internacional en países como Venezuela y México. Correo electrónico: thnodarse@uclv.cu

Juana Elena Frago Ávila

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular y Decana de la Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Su línea de investigación está dirigida a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Presidente del Consejo Científico de la facultad de Educación Infantil, presidente de la Comisión Nacional de la carrera de Educación Primaria, miembro de la comisión nacional de perfeccionamiento de la educación en Cuba, colaboradora internacional en países como Venezuela. Correo electrónico: jfrago@uclv.cu

Beatriz Rodríguez Rodríguez

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora auxiliar y Jefe del Departamento de Educación Especial-Logopedia de la Facultad Educación Infantil. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Sus líneas de investigación están dirigidas a la educación de las familias con niños sordos y la orientación a las familias con hijos que presentan discapacidad con énfasis en los trastornos

sensoriales. Miembro de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba, colaboradora internacional en México. Correo electrónico: beatrizrr@uclv.cu

Tamara Beatriz Hernández Ortega

Master en Ciencias de la Educación. Profesora auxiliar del Departamento de Educación Especial-Logopedia de la Facultad Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Sus líneas de investigación están dirigidas a la prevención y atención a los trastornos del lenguaje en la primera infancia, así como a la orientación familiar. Se desempeña como profesora principal en la carrera de Logopedia, participante activa en proyectos de investigación. Correo electrónico thortega@uclv.cu



LA SUPERACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL TRABAJO CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

THE PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION FOR THE WORK WITH THE ENVIRONMENTAL EDUCATIONSUSTAINABLE DEVELOPMENT

Teresa Elena **Pérez-Borroto**¹; Olga Lidia **Pérez-Fleites**² y María Josefa **González-Calderón**³

¹Coordinadora de la carrera de Educación Preescolar. Facultad Educación Infantil. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV). Carretera de Camajuaní Km. 5.5 Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ²Jefe del Departamento de Educación Preescolar. Facultad Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. ³Jefe de Disciplina de la carrera de Educación Preescolar. Facultad Educación Infantil. UCLV. Santa Clara. Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

En los momentos actuales cobra gran valor la protección del Medio Ambiente, lo cual se convierte en una prioridad, una necesidad y un imperativo para garantizar el desarrollo económico, social, la salud y la supervivencia de la especie humana en todo el planeta. En virtud de lo anterior, en Cuba existe la Estrategia Nacional sobre el Medio Ambiente, documento orientador que no sólo conceptualiza de manera holística el Medio Ambiente, sino que traza pautas de cómo desarrollar la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, considerando a la educación, como la alternativa más viable para alcanzar tal propósito. Por tanto en la consecución de este objetivo, se precisa de un profesional de la educación que guíe, oriente, que posea preparación y manifieste una formación integral que le permita educar ambientalmente desde el contexto en el que se desempeña, satisfaciendo las necesidades de los educandos, apuntes que se consideran válidos para el profesional de la Educación Preescolar. De lo anterior se deduce la importancia de la superación profesional como vía esencial para la preparación del educador preescolar, sin embargo la práctica educativa ha demostrado las insuficiencias en los conocimientos, habilidades y actitudes que presenta el profesional de esta educación para ofrecer tratamiento a la Educación Ambiental en la primera infancia (reconocida en Cuba como la etapa de cero a seis años de edad), por lo que el objetivo de la investigación estuvo centrado en: Determinar las necesidades de superación del profesional de la Educación Preescolar para el trabajo con la Educación Ambiental. Los resultados que se presentan constituyeron la fase inicial de un proyecto de investigación aplicado, validado y generalizado en la práctica educativa. Para determinar las necesidades de superación se aplicó la “Tecnología para la Determinación de Necesidades de Capacitación”, la cual sustentó la implementación de métodos investigativos, tales como: análisis documental; la observación, encuestas y entrevistas, así como la triangulación de fuentes para explorarlas tendencias más generales en la superación de los profesionales de la Educación Preescolar en el trabajo con la Educación Ambiental. El proceso investigativo ratificó la importancia del trabajo con la Educación Ambiental en la primera infancia y reveló las necesidades de superación profesional del educador preescolar en este tema.

Palabras clave: medio ambiente, preparación del docente, primera infancia, necesidades de superación.

SUMMARY

At the present time the protection of the environment is of great value, and it becomes a priority, a necessity and an imperative to ensure economic, social development, health and survival of the human species on the planet. In Cuba there is the National Strategy on Environment, guiding document that not only conceptualizes holistically Environment, but also traces patterns of how to develop the Environmental Education for Sustainable Development, considering education, as the most viable alternative to achieve this purpose. Therefore it is required a professional education that is guidance counselor, who owns preparation and manifests a comprehensive education that allows to educate environmentally from the context in which they work, meeting the needs of learners, notes that are considered valid for professional Early Childhood Education. As was stated above, the importance of professional development as essential for the preparation of preschool educator pathway is clear, however educational practice has shown weaknesses in the

knowledge, skills and attitudes that present the professional of this education to provide treatment to environmental Education in early childhood (known in Cuba as the stage of zero to six years old), so that the objective of the research was focused on determining the needs for improvement of professional Preschool for working with Environmental Education. The results presented were the initial phase of a research project implemented, validated and generalized in educational practice. To determine the needs of professional the "Technology for Training Needs Assessment", which sustained the implementation of research, such as applied methods: documentary analysis; observation, surveys and interviews and triangulation of sources to reveal the broader trends of overcoming Early Childhood Education professionals working with environmental education. The research process reaffirmed the importance of working with environmental education and revealed the needs of preschool teacher professional development on this issue since early childhood.

Key words: environment, teacher preparation, early childhood, needs overcoming.

INTRODUCCIÓN

Los problemas ambientales que en la actualidad afectan al Medio Ambiente son cada vez más graves y causan preocupación a toda la humanidad, (...) es necesario adoptar medidas y alternativas inmediatas, tanto internacionales, nacionales como locales, dirigidas a su solución (Castro, 2006).

En este sentido el desarrollo científico tecnológico alcanzado por la humanidad y particularmente en Cuba, resalta la imperiosa necesidad de elevar la educación de las nuevas generaciones como una de las alternativas, en aras de formar sentimientos de amor y respeto hacia el Medio Ambiente en su concepción más integral desde las edades más tempranas.

Resulta necesario señalar que un aspecto de gran importancia es la comprensión del cuidado, la protección y mejoramiento del Medio Ambiente. Es por ello que desde la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972 se planteó *la necesidad de acometer acciones para lograr con éxito la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible* (Maldonado, 2007).

En Cuba, para ser consecuente con este cometido se insiste en la constante búsqueda de alternativas que favorezcan la solución de los principales problemas ambientales nacionales, territoriales y locales. Justamente, la idea de nombrar una década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) promovió y enarboló a la educación, como la alternativa más viable para resolver dicha problemática ambiental.

De todo lo anterior se infiere que se necesita de un profesional de la Educación que no solo sea portador de conocimientos, de habilidades profesionales, modos de actuación, sino que actué en correspondencia con las exigencias y demandas que el Medio Ambiente reclama para el desarrollo sostenible. De igual manera se requiere que el profesional de la Educación Preescolar manifieste profesionalidad para trabajar la Educación Ambiental con los niños de la primera infancia, por constituir esta la etapa o el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, es la etapa en la que el niño posee una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad y que le es transmitida básicamente, sobre todo en los primeros momentos de la vida, por el educador que lo cuida y atiende y que constituye factor esencial en su educación por la dependencia que se manifiesta en estas edades, que lo convierten en el portador de la cultura, en el enlace del niño con su medio ambiente.

Tales razones justifican que en diferentes eventos y conferencias celebradas por la UNESCO, se hayan abordado lineamientos y directrices de trabajo, que han permitido definir los objetivos y principios de la Educación Ambiental para sustentar su tratamiento desde la educación (UNESCO, 2015).

Con la intención de lograr este propósito en Cuba, desde el Siglo XX, se promueven acciones con carácter ecologista que se encaminan a la protección del Medio Ambiente. No obstante, no es hasta mediados de la década de los 70, que se comienza a introducir la Educación Ambiental en los currículos escolares, destacándose que la labor educativa debía estar encaminada al cuidado de los recursos naturales y a evitar la contaminación ambiental.

A partir de 1992, se realizan las adecuaciones a la Agenda 21 a escala nacional y local, (Documento que define el Medio Ambiente, la Educación Ambiental, ofrece la propuesta de objetivos fundamentales de la Educación Ambiental, sus categorías, tareas pedagógicas y metas a cumplir en los sistemas educativos desde un enfoque sustentable), aspectos que han sido retomados por varios autores en sus trabajos investigativos, ratificando que la Educación Ambiental debe dirigirse al Desarrollo Sostenible, cabe mencionar a: McPherson (2006); Valdés (2010); González (2014); Torres y Valdés (2009); Santos (2015); Roque (2008); Marimón (2013) y González (2000).

Se coincide con ellos al identificar insuficiencias que aún persisten en el tratamiento al tema y que tienen su expresión tanto en la formación, como en la superación del profesional que labora en las instituciones de la Educación Preescolar. Otros referentes, relacionados con la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible se registran en investigaciones e informes realizados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente en Cuba y en el Centro de Referencia Latinoamericano de Educación Preescolar (CELEP), las que han constituido antecedentes importantes para esta investigación.

El trabajo con la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible constituye una problemática en países de Latinoamérica y en Cuba, reconociéndose la importancia de la preparación que deben poseer los profesionales para acometer este empeño, lo que se considera válido para los profesionales de la Educación Preescolar. Estas reflexiones sin lugar a dudas han conducido a las autoras a plantear como objetivo de la investigación: Determinar las necesidades de superación del profesional de la Educación Preescolar para el trabajo con la Educación Ambiental.

Actualmente se resalta la importancia que tiene la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y estudiantes en sentido general, enfatizándose cómo en el logro de altos niveles de educación, la formación y la superación del profesional constituye una de las principales preocupaciones del Sistema Nacional de Educación. Como resultado de ello se han generado una gran variedad de investigaciones y experiencias que han posibilitado una acumulación de conocimientos científicos. Autores como: Escudero (2006); Rodríguez (2008); Mañalich (2007); Díaz (2012); Bernaza (2004a); Añorga (2006b), abordan la temática relacionada con la permanente superación del profesional de la educación desde diferentes aristas y posiciones. Independiente de las diferencias, lo cierto es que la preocupación por la superación profesional de las personas que se dedican a la educación en los distintos niveles educativos, se ha incrementado significativamente y han surgido diferentes concepciones relacionadas con esta problemática.

Refiriéndose puntualmente a la superación, De Miguel la define como *un proceso de formación continua, permanente, a lo largo de toda su vida profesional que produce un cambio y mejora de*

las conductas docentes en las formas de pensar, valorar y actuar como docentes (De Miguel, 2012). Se comparte este criterio, pues se entiende que la superación como proceso permanente debe responder a las transformaciones que se necesitan en la conducta, los conocimientos, habilidades y cualidades profesionales, contribuyendo así a su preparación.

En las sesiones del evento internacional Pedagogía 2013, celebrado en la Ciudad de la Habana, se ratificaron las razones que justifican la determinación de las Naciones Unidas de priorizar la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (DEpDS), argumentando *que en este Tercer Milenio, la problemática ambiental se ha convertido en una de las principales preocupaciones para el hombre moderno* (McPherson, 2013). La educación en su sentido más amplio, es la inversión más oportuna, para transformar este panorama y desarrollar los conocimientos, sentimientos, actitudes y valores necesarios para lograr la conciliación más inteligente entre Medio Ambiente y desarrollo, y así elevar la calidad de la vida.

Lo anterior demuestra la importancia del conocimiento y la comprensión del Medio Ambiente y la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible, como la forma más adecuada para enfrentar la realidad ambiental. En este sentido, el Sistema Nacional de Educación en Cuba, tiene interés marcado en continuar desarrollando paulatinamente la internalización de la Educación Ambiental partiendo de la propia evolución que ha tenido esta.

Para poder entender tales propósitos es necesario conocer la definición aportada por la DrC. Roque la cual reconoce que:

La Educación Ambiental es un proceso continuo y permanente que constituye una dimensión de la educación integral, orientada a que en el proceso de construcción y producción de conocimientos, de desarrollo de hábitos, habilidades, y actitudes, así como en la formación de valores, se armonicen las relaciones entre los seres humanos, y de ellos con el resto de la sociedad y la naturaleza, para propiciar la orientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible (Roque, 2008).

Desde esta perspectiva, la incorporación de la Educación Ambiental en el proceso de superación profesional debe propiciar el conocimiento, el desarrollo de habilidades que se traduzcan en actitudes de los individuos y grupos sociales, de manera que les permitan percibir el mundo en su complejidad, para participar eficazmente en los procesos económicos, sociales y culturales a partir de una gestión ambiental que contribuya, desde diferentes posiciones, al desarrollo sostenible del país.

Estos aspectos no han sido tratados suficientemente desde la investigación científica, ni en la proyección de la superación profesional, donde se revelan proyectos de superación descontextualizados, empleo de métodos que no estimulan el aprendizaje, la investigación y la creatividad, además la limitada articulación de las diferentes formas de la superación profesional. Toda esta realidad también se manifiesta en la superación del profesional de la Educación Preescolar.

Por tanto, el reto sobre este particular, es lograr que el profesional posea conocimientos, habilidades suficientes y cualidades que le permitan educar ambientalmente desde el contexto en el que se desempeñan.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se seleccionaron como sujetos de estudio en esta investigación a, 90 profesionales de la Educación Preescolar, egresados de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, que laboran en instituciones de este nivel educativo.

Se aplicó la Tecnología para la Determinación de Necesidades de Capacitación que propone Leiva (2005) a los sujetos de estudio, dicha metodología sustentó la implementación de métodos investigativos, tales como: el análisis documental al Programa Educativo para la Educación Preescolar, al Plan de Estudio para la formación del profesional de la Educación Preescolar y al plan de superación de los profesionales de la Educación Preescolar; la observación a actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, así como encuestas y entrevistas a los profesionales, así como la triangulación de fuentes para revelar las tendencias más generales de la superación de los profesionales de este nivel educativo, cuya utilización permitió determinar las necesidades en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para el trabajo con la Educación Ambiental en la Educación Preescolar y los que el profesional posee con relación al tema.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al realizar el análisis del programa educativo para la Educación Preescolar, fue posible apreciar que se consideran las características más generales del niño comprendido en la edad de cero a seis años.

Las investigadoras resaltan la importancia que tiene para la Educación Preescolar cubana este programa, encaminado a desarrollar integralmente al niño, siendo el objetivo supremo de la Educación Preescolar. En este documento se destaca la significación que reviste la primera infancia como la etapa o el período más significativo en la formación del individuo, por lo que las autoras consideran que de manera explícita se enuncian las características de los niños de diferentes edades (cero a seis años) y los principios que sustentan en Cuba la Educación Preescolar. Es de destacar que uno de estos principios se refiere a la vinculación del niño con el medio circundante donde se hace alusión a que el niño aprenda y se desarrolle mediante las experiencias *con todo lo que le rodea*, aspecto este muy amplio y que constituye una frase aprendida por los profesionales de esta educación.

Los contenidos que aborda el programa, abarcan los conocimientos acumulados por la sociedad, que es mucho más que información, abarcan procedimientos, habilidades y actitudes seleccionados y organizados con una intencionalidad pedagógica. De hecho se reafirma que entre ellos existe relación y que en estos elementos constitutivos del programa se aprecia, que es posible intencional el trabajo con la Educación Ambiental, ya que desde el planteamiento del objetivo y su vinculación con los contenidos, es posible el tratamiento integrador a esta problemática. El análisis comparativo del programa y objetivos diseñados para las diferentes edades que comprende la primera infancia, permitió el establecimiento de una serie de regularidades:

- El programa se corresponde con los objetivos y fines de la Educación Preescolar y contienen los resultados de investigaciones que aportan aspectos teórico-conceptuales y metodológicos.
- En los objetivos y orientaciones metodológicas no se especifica, ni se profundiza en lo referente a la Educación Ambiental, lo que implica que el profesional de la Educación Preescolar debe poseer suficientes conocimientos sobre el tema de Educación Ambiental para abordarlos en esta educación con un carácter intencional.

Un documento de obligada consulta lo constituyó el Plan de Estudio de formación del profesional de la Educación Preescolar, en los análisis realizados, se tuvo en cuenta como indicador de estudio: las potencialidades de las disciplinas o asignaturas que conforman el plan de estudio para preparar al profesional de la Educación Preescolar, desde su formación inicial en temas de Educación Ambiental.

En los análisis realizados se constata que en el Plan de Estudio de la carrera están determinadas las aspiraciones que se desean alcanzar en la formación del profesional de la Educación Preescolar; en su diseño curricular se muestra la estructuración en objetivos generales, objetivos por año, funciones y tareas que debe cumplir en su desempeño profesional, se evidencia que está conformado por diferentes disciplinas y estas a su vez por asignaturas, todo lo cual constituye la plataforma teórica para enfrentar la práctica profesional. En las valoraciones realizadas, solo se apreció en los contenidos de una de las asignaturas, el tratamiento a la temática de Educación Ambiental, reduciendo el tratamiento metodológico a animales y plantas que el niño debe conocer, poniéndose de manifiesto una idea reduccionista del Medio Ambiente. Se evidencia que se circunscribe este saber al elemento natural o biótico, sin considerar la relación intrínseca entre los componentes que conforman el medio ambiente así como su carácter de sostenibilidad.

Se verificó además la incorporación en el plan de estudios, de un taller profesional denominado, *La Educación Ambiental en la Educación Preescolar*, lo que demuestra el interés por la preparación e incorporación de la problemática ambiental en la formación del profesional, no obstante las autoras consideran que aún resulta insuficiente para el conocimiento de todo el referente teórico-conceptual y metodológico sobre la Educación Ambiental, lo que justifica la limitada preparación que posee el profesional que hoy se encuentra en el ejercicio de su profesión.

La identificación de estas limitaciones se corroboró con la revisión a los planes de superación de los profesionales de la Educación Preescolar, se constata el cumplimiento con la estructura declarada en la resolución que lo norma o estipula la superación profesional en Cuba, se aprecia que se proyectan cursos de postgrado y diplomados, con diferentes tiempos de duración y temas relacionados con las funciones: función docente metodológica, función orientadora, función investigativa y de superación, resaltándose en estos planes de superación los espacios para la valoración crítica del desempeño profesional que permita determinar las necesidades de superación profesional y el perfeccionamiento de su práctica profesional, sin embargo, no se aprecian contenidos que posibilite la preparación al profesional para realizar el trabajo con la Educación Ambiental en la primera infancia, lo que corrobora las insuficiencias que poseen sobre esta temática.

Se efectuaron también 76 observaciones a la dirección del proceso enseñanza- aprendizaje que dirigen los profesionales de la Educación Preescolar. En el 100 % de las observaciones realizadas se

demuestran que el trabajo ofrecido a la Educación Ambiental por los profesionales no satisface en gran medida las aspiraciones que se pretenden alcanzar en la educación de los niños de esta edad.

Se evidencia la utilización del contenido como elemento objetivador del proceso, donde se identifica el sistema de conocimientos, de habilidades y hábitos, las experiencias de la actividad creadora y el sistema de relaciones con el mundo. Se observó en un 76% un limitado trabajo con la Educación Ambiental. Se constata que los profesionales poseen escasos conocimientos sobre la Educación Ambiental, lo que limita su trabajo durante la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Preescolar, si se considera que las diferentes formas organizativas de este proceso ocupan parte importante en el horario de vida y en el sistema de influencias educativas que se ejerce sobre los niños para potenciar el máximo desarrollo integral de estos.

Por otra parte la encuestas a los profesionales que integraron la muestra para el estudio permitió corroborar los conocimientos referido a la definición y el significado de Medio Ambiente, el 100% de los profesionales, le concedieron valor a este, planteando su importancia, cuidado y protección. Al definir el Medio Ambiente, el 12% respondieron correctamente, asignándole el carácter integral que el Medio Ambiente tiene; el 32% se refirieron al Medio Ambiente solo en su componente natural o biótico, es decir, animales y plantas, así como involucran al cuidado y protección. El 56% no ofrecieron en sus respuestas elementos que indiquen conocimientos sobre la problemática ambiental.

Del análisis anterior se infiere que los profesionales conocen algunos argumentos que revelar la significación del Medio Ambiente, su cuidado y protección, pero al definir este, mostraron insuficiencias, pues lo conciben de un modo muy reduccionista relacionado solo con la naturaleza, los animales y plantas, desestimando el carácter integrador del concepto. El 100% manifestaron haber recibido escasa información sobre esta temática. Estos análisis posibilitaron corroborar el desconocimiento que poseen los profesionales de la Educación Preescolar para ofrecer tratamiento a la Educación Ambiental en la primera infancia.

Del total de la muestra el 20%, respondió acertadamente sobre el significado de la Agenda 21 y la Estrategia Ambiental Nacional y el 80% emitió criterios que no guardan relación con estos documentos, por lo que se sigue ratificando el hecho, de que no priorizan el estudio y profundización del tema objeto de estudio, aun cuando existe la disposición para incorporarlo en la labor educativa con los niños de estas edades.

Cuando se analizan los resultados obtenidos con la definición de la Educación Ambiental, el 100% expresó el significado de modo superficial, al responder sobre el concepto, el 92% demostraron que no poseen suficientes conocimientos, se refieren a este como un proceso de instrucción, encaminado a la protección de la naturaleza a partir de su conocimiento, no mencionaron la integralidad entre la adquisición del conocimiento, el desarrollo de hábitos, habilidades, y actitudes en la formación del niño de la primera infancia. Se apreció que en el 100 % de los encuestados no hay total claridad con respecto al aparato conceptual sobre la Educación Ambiental.

Otros de los aspectos explorados es lo referido al significado del desarrollo sostenible, el 12% emitieron algunos elementos de valor, el 88% no respondió, evidenciándose la poca preparación para reorientar la Educación Ambiental a partir de su concepto. Los análisis realizados permitieron

a las autoras corroborar las necesidades de superación de este profesional para el trabajo con la Educación Ambiental.

La entrevista efectuada a los profesionales que integraron el estudio, ofreció como resultado que el 100 % reconocen la importancia a la problemática ambiental en los momentos actuales, el 5 % de la muestra tomada para el estudio, es del criterio, que la información recibida por algunos medios revela la prioridad ofrecida a los problemas ambientales y la actividad del hombre.

Al referirse a la actitud que asumen ante los principales problemas ambientales que se presentan en la práctica pedagógica cotidiana y en los diferentes contextos de actuación (comunidad, institución, familia), el 100% de las expresiones se relacionan fundamentalmente con amor, cuidado y protección a los animales, a la naturaleza en sentido general y limpieza en sus comunidades, no se evidenció respuesta alguna que relacionaran acciones para la conservación y protección del medio ante los cambios climáticos, la degradación de los suelos, entre otros, lo que demuestra desconocimientos que pueden limitar el trabajo con la Educación Ambiental en su sentido amplio y de esta forma incidir en la formación integral de los niños de estas edades.

Al exponer las experiencias relacionadas con el trabajo con la Educación Ambiental, el 100% expresó que este era concebido desde el contenido programático definido para la Educación Preescolar, el 6,6% enunció además haber realizado experiencias relacionadas con la actividad científica investigativa.

Como resultado del diagnóstico realizado y la triangulación de datos y metodológica, teniendo en cuenta los métodos descritos anteriormente, se identifican como principales necesidades de superación:

1. Necesidades generales asociadas a la problemática de la Educación Ambiental, expresadas en los conocimientos generales sobre dicha problemática.
2. Necesidades pedagógicas asociadas al trabajo con la Educación Ambiental en la Educación Preescolar, expresadas en las habilidades para trabajar la Educación Ambiental en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Preescolar.
3. Necesidades de desarrollo personal asociadas a las cualidades y actitudes ambientales en relación con los problemas más cercanos a sus contextos de actuación.
4. Necesidades asociadas a la proyección de la superación profesional del educador preescolar para abordar aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos relacionados con el trabajo de la Educación Ambiental en la primera infancia.

CONCLUSIONES

El proceso de superación del profesional de la educación tiene gran importancia y constituye una de las principales preocupaciones de varios sistemas educativos, lo que ha generado una gran variedad de investigaciones y experiencias que han posibilitado una acumulación de conocimientos científicos sobre este particular. En Cuba la superación del profesional de la Educación Preescolar constituye una prioridad, este imperativo incita a la búsqueda y propuesta de alternativas que se fundamenten en el enfoque de la superación permanente dirigida al desarrollo profesional y humano del docente.

El conocimiento y la comprensión del Medio Ambiente y la Educación Ambiental desde una concepción sistémica, integradora, con carácter de dimensión, resulta la forma más adecuada para enfrentar la realidad ambiental.

Del análisis de los resultados de los métodos empleados para la determinación de necesidades de superación del profesional de la Educación Preescolares conocen las principales regularidades que se manifiestan en este proceso de superación y que limitan el trabajo con la Educación Ambiental.

LITERATURA CITADA

Añorga, J. (2006). *El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios*. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, MES.

Bernaza, G. (2004a). *El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación*. La Habana, Editorial MES.

Bernaza, G. (2004b). *Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la educación de postgrado*. La Habana, Editorial MES.

Castro, F. (2006). "Por un Mundo de Paz, Justicia y Dignidad". en *Granma*. 2 de septiembre del 2006, A 2.

De Miguel. (2012). "El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa" en Ramírez, E., (comp.) *Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo, Asturias, Centro Asociado de la UNED.

Escudero, J. M. (2006). "Consideraciones y propuestas para la formación permanente del profesorado" en *Revista Educación*. Ministerio de Educación y Cultura. España, número 317 septiembre – diciembre 2006, p.18

González, G. (2014). *La Estrategia de Educación ambiental para integrar los objetivos formativos*. Tesis presentada en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, ISP Félix Varela.

González, G. (2000). "Complejidad en Educación ambiental" en *Tópicos en Educación Ambiental*. Vol. 2, no. 4, pp. 7-10.

Leiva, D. (2005). "Tecnología Educativa e Identificación de necesidades para la capacitación del docente" en *Tecnología y comunicación educativa*. No 23. Febrero - Abril 2005, pp. 35-41.

Maldonado, S. (2007). "Educación ambiental, retos y líneas futuras de acción" en *Asesora de la Unidad UPN 094 DF*. [En Línea]. Centro. URL, disponible en: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/38/edamb.htm> [Accesado el 13 de octubre del 2015]

Mañalich, R. (2007). "Política Educacional Cubana: La dirección por Objetivos" en *programa de estudios posgraduados: Psicología de la Educación*. Número especial, p 24.

- Marimón, J. A. (2013). *La Formación de una actitud ambiental responsable en estudiantes de Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, ISP Félix Varela.
- McPherson, M. (2006). *La Educación ambiental en la formación de docentes*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- McPherson, M. (2013). “La Educación ambiental en la formación de docentes” conferencia dictada durante el *Curso evento Pedagogía 2013*, MINED, 12 de julio de 2013.
- Rodríguez, R. (2008). “La Profesionalización Docente: Implicaciones para las Reformas de la Educación en Latinoamérica” en *Revista Iberoamericana de Educación*. [En Línea] No. 9, mayo 2008, OEI Madrid, disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm> [Accesado el 5 de octubre del 2015]
- Roque, M. (2008). “Estrategia educativa para la formación de la cultura ambiental de los profesionales cubanos de nivel superior”. Tesis en opción al grado científico Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana, MES.
- Santos, I. (2015). “La Agenda 21 como alternativa para la Educación Ambiental en el ámbito escolar” conferencia dictada durante el *Evento Pedagogía 2015*, curso 47, Palacio de la Convenciones, MINED, 16 de julio de 2015
- Torres, E. y Valdés, O. (2009) *¿Cómo lograr la educación ambiental de tus alumnos?*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Unesco. (2015). “Foro Mundial sobre Educación Dakar 26 – 28 de abril del 2000,” [En Línea] disponible en www.unesco.org/education/efa [Accesado el 13 de octubre del 2015]
- Valdés, O. (2010) *¿Cómo desarrollar la educación Ambiental en las escuelas rurales?* La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Síntesis curricular

Teresa Elena Pérez Borroto

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular en la Universidad “Marta Abreu” de Las Villas. Investiga en líneas relacionadas con la Didáctica para la formación inicial y posgraduada del profesional de esta especialidad. Ha participado en eventos de carácter nacional e internacional. Tiene publicaciones en revistas, eventos internacionales y en libros de texto de la especialidad. Dirigió un proyecto de investigación referido a la Educación Ambiental en la Educación Preescolar. Es Coordinadora de la carrera certificada de Educación Preescolar, experta de la Junta de Acreditación Nacional en la República de Cuba. Es miembro de la planta docente de la Maestría en Atención Educativa a la Primera Infancia. Colaboradora del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar realizando asesoría educacional en México, Colombia y dos ocasiones en Ecuador. Correo electrónico: tperez-borroto@uclv.cu

Olga Lidia Pérez Fleites

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Profesor titular en la carrera de Educación Preescolar, carrera certificada por la Junta de Acreditación Nacional en la República de Cuba, perteneciente a la Facultad de Educación Infantil. Sus líneas de investigación son: La preparación de las familias en las Zonas Socialmente Complejas, formación de competencias en los estudiantes de la carrera para la intervención comunitaria, la formación inicial y permanente del profesional de la carrera de Educación Preescolar. Es miembro de la planta docente de la Maestría en Atención Educativa a la Primera Infancia. Colaboradora del Centro de Referencia Latinoamericano realizando asesoría educacional en México, Ecuador y Brasil. Correo electrónico: opfleites@uclv.cu

María Josefa González Calderón

Profesora Auxiliar de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba, Máster en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación Preescolar. Tiene experiencia de trabajo en la formación de estudiantes de la carrera Educación Preescolar. Sus líneas de investigación son: La Educación Ambiental en la Educación Preescolar, la articulación del grado preescolar y primario y la superación profesional de los docentes. Correo electrónico: mgcalderon@uclv.cu

COLABORACIONES

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

Tipos de contribuciones:

- *Artículos de investigación.* Deben ser propuestos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Ensayos científicos. Derivados de investigación de campo, documental, combinada o de estudios de caso.

- *Estado del arte.* Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

- *Reseñas bibliográficas.* Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

Características de los trabajos:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés ("Summary"). El "Summary" podrá tener hasta 10 renglones.

- Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- Key Words

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistaran después del "Summary".

- Síntesis curricular

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

Reseña del libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Ejemplos de citación

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p.57).
- Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- Más de tres autores. Ejemplo: (Ortega, et al., 2002, p. 45).
- Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz, 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

Libros

- Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.
- Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas dela paz imperfecta*. España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Versión electrónica de Libro Impreso

- Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de paz*. En: contribuciones a las ciencias sociales, mayo 2009. www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra.

Versión electrónica de un libro re-publicado

- Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de www.remp.edu.ec/libros (Libro original publicado en 1929).

Capítulos de libros

- Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico*. Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

Artículos

- Andino Gamboa, Mauricio (2001), “Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso”. En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Artículos leídos en internet

- Turbay Posada, María José: “Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupal” en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En: <http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupal/>

Tesis de grado

- Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra*. Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo. Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México.2000-2005*.Tesis (doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>

Referencias de entrevistas

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.

Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:

raximhai@uaim.edu.mx

grojomtz@yahoo.com.mx

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

Apellido Paterno	Apellido Materno		Nombre (s)	
Domicilio	No. Ext.	No. Int.	Colonia	C.P.
Ciudad	Estado	País	Teléfono	Correo electrónico
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:	Cheque ()		Efectivo ()	

COSTO:

México	\$	450.00
Otra parte del mundo	US Dlls	70.00

Depositar a la Cuenta: 65500583651 del Banco Serfin a nombre de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

**Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque.
Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601.**

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). **Diseño de portada:** Ing. Aminne Armenta Armenta. **Formación de artículos:** Dra. C. Tania Hernández Nodarse. Tiraje 1000 ejemplares. Impreso en la Imprenta Universitaria 2016.

DIRECTORIO DE LA UAIS

M. en C. Guadalupe Camargo Orduño
Rector

M. en C. Isidoro Beltrán Verduzco
Secretario General

Lic. Mario Antonio Flores Flores
Coordinador General Educativo

C. Julio Alberto López Ávila
Coordinador General Administrativo

Lic. Cesar Alejandro Marcial Liparoli
Abogado General

M. en E. S. María Soledad Angulo Aguilazoch
Coordinadora Unidad Mochicahui

M. en C. Marina E. Vega Pimentel
Coordinadora Unidad Los Mochis

M. en C. José Alonso Ayala Zúñiga
Coordinador General Unidad Choix

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez
Editor General
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Directora
Universidad Autónoma Intercultural de
Sinaloa

Dr. Salvador Sampayo Maldonado
Subdirector
Universidad Autónoma Intercultural de
Sinaloa

Colaboradores

Summaries
Dra. Raquel Rodríguez Saucedo
M. en C. Diana Paola Fierro Mexia

Apoyo editorial
Ing. Aminne Armenta Armenta
Dr. José Emilio Sánchez García

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601.
Correos electrónicos: raximhai@uaim.edu.mx / grojomtz@yahoo.com.mx



uaís



CONACYT

Red PID
Faz, Interculturalidad y Democracia



uaím



Grupo de Investigación Regional Emergente
Universidad Autónoma Indígena de México



CONACYT



Grupo Académico Desarrollo Sustentable
Universidad Autónoma Indígena de México