

Revista científico tecnológica Horizonte Pedagógico

Órgano científico de la Dirección Provincial de Educación en La Habana

Volumen 9, Número 4, Año 2020. Octubre – Diciembre

Tabla de contenido

Editorial	2
Alternativa didáctica de formación ciudadana para estudiantes de Enfermería	5
De trasmisión de conocimientos a desarrollar habilidades de pensamiento. Segunda Parte: Segunda Ley de Newton	16
Las tareas de aprendizaje en las escuelas multigrados desde la interacción social	25
Evaluación y método. Visión desde la teoría de la complejidad como saber necesario.....	37
Alternativas metodológicas para docentes que atienden educandos ciegos.....	46
Conceptualización del libro de texto electrónico interactivo en dispositivos móviles según la experiencia en el consejo popular San Agustín en La Lisa.....	54
Gestión de la formación de dirigentes sindicales como ejercicio de gobernanza educativa.....	64
Formación de valores inclusivos desde el Proyecto Educativo Institucional.....	76
Una mirada necesaria hacia la educación inclusiva.....	89
Función Afectiva de la Comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	97

Editorial

Recibido: 30/11/2020 | Aceptado: 10/12/2020 | Publicado: 19/12/2020

Justo Alberto Chávez Rodríguez^{1*}

^{1*} Dr. Ciencias Pedagógicas. Investigador Titular del Instituto Central de Ciencia Pedagógicas. Proyecto de Gestión Científica Institucional. La Lisa. leonardi@infomed.sld.cu

En homenaje póstumo al Dr. Chávez, publicamos en esta editorial un mensaje, que el profesor, elaboró en vida, porque como siempre consideró que todo buen educador tenía que distinguirse en primer orden por el Arte de enseñar, es por ello que dejamos a su consideración estas reflexiones que realizó.

Carta al educador cubano

Quisiera, que una vez más, nos detuviéramos a reflexionar sobre algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que usted dirige diariamente, en todas las actividades que realiza con sus alumnos.

No pretendo importunarle con una plática más sobre las complejas categorías pedagógicas, ni con los complicados procesos que deben ocurrir en la mente del educando cuando están ocupados en el acto de aprender.

Estoy convencido que usted conoce bien, por sus estudios, las teorías pedagógicas y psicológicas adecuadas y que su práctica diaria, como maestro, le ha enseñado más que mil Universidades, y además, estoy persuadido, que sabe perfectamente bien, que a su nivel profesional, solo el auto- estudio puede satisfacer las crecientes demandas de conocimientos y de experiencias necesarias para perfeccionar constantemente su trabajo docente, que siente como el más delicado y responsable de cuantos el hombre pueda realizar.

Por eso, le reitero, que solo pretendo ahora que reflexionemos juntos.

La educación en nuestro país –quién no lo sabe- es una obra de incalculable dimensión humana; es uno de los logros más preciosos de nuestra Revolución, y como tal, debemos cuidar celosamente y perfeccionar cada día.

La insatisfacción legítima con lo que hacemos y con la calidad de los resultados que se obtienen es el único remedio eficaz para –mediante la búsqueda constante de nuevas soluciones- alcanzar la altura a que aspiramos en esa importante y decisiva esfera del progreso social.

Al impartir las clases, en toda su complejidad de objetivos, siempre debe tener presente, cómo vincular los conocimientos y las habilidades, tanto, con la vida que rodea al alumno, con aquello que le es familiar, como, y esto es algo muy importante, y que a ratos se olvida un poco, con la vida interior de ese sujeto que aprende, que se mueve ante sus ojos, que responde a las preguntas, que sonrío, pero que siente sus propias experiencias y necesidades.

Si logra esa difícil y necesaria comunión de intereses, seguramente no sentirá pena al leer el poema, recientemente publicado, en que su joven autora refleja crudamente las vivencias de su paso por las aulas y que expresa:

Pero los maestros, qué sabían de nubes y nubes:	Y eran sordos al griterío que producen los sueños.
Tanta Botánica,	Yo no perdono a los maestros detenidos
Y eran ciegos al árbol que afuera desparramaba	Allí,
sus frutos;	Delante del pizarrón.
tanta literatura	

Por supuesto, que no es usted de los que se detienen en una clase en un punto muerto, ya que siempre va más allá, haciendo a los alumnos cómplices del proceso de enseñanza que ha diseñado.

Bien sabemos que desenvolver la motividad docente no es cosa fácil y que requiere, no solo de una sólida preparación pedagógica y metodológica, sino también de la fineza necesaria, del sentido humano (Arte) del acto de enseñanza, que no es más que llenar el vacío que le faltaba al maestro de la autora del fragmento del poema antes mencionado.

Entre todos los objetivos que se proponen en las clases o en las otras actividades docentes que organice, debe tener como propósito esencial contribuir eficazmente al desarrollo de la inteligencia de los educandos, así como, unido a este, la educación de los valores positivos sociales que requiere el hombre cubano que queremos formar.

La inteligencia es como expresara Martí (...) el germen escondido del bienestar de un país (...). Es necesario, por tanto, descubrir en los alumnos sus potencialidades y además, desarrollarlas.

Esa es una responsabilidad del educador, por eso, quiero insistir en ese particular y recordarles que Fidel, recreando el pensamiento martiano afirmó al respecto: (...) Aunque nuestro país sea un país pequeño que no posee recursos energéticos importantes, tenemos la inteligencia de nuestro pueblo (...)

Sabemos que esa inteligencia no siempre se aprovecha, que de la capacidad del cerebro se emplea muy poco, pero la solución ante este desperdicio del valioso recurso está, según Fidel en el desarrollo de la Pedagogía como ciencia, pues (...) si esta ciencia se impulsa, el porcentaje de aprovechamiento de la materia gris, que cada ser humano tiene en la cabeza se va a incrementar también (...)

Creo que estas observaciones, te llevarán a meditar en cómo hacer que tu actividad docente responda realmente a las necesidades de nuestro tiempo.

La pedagogía como ciencia se desarrolla a partir de las investigaciones científicas, pero también, y muy especialmente en la práctica pedagógica de avanzada, que cada educador realiza día a día en sus aulas; por supuesto que usted tiene que conocer los resultados de dichas investigaciones para tener así mayor perspectiva a la hora de proyectar su trabajo docente con sentido creador.

No creo que sería ocioso recordar la necesidad de enfrentar la educación integral del alumno de manera que no responda a un esquema preconcebido, como, a veces, se ha querido ver, pues no debe quedar solo como una fórmula a enunciar, pero alejada de la práctica diaria escolar.

Para poder propiciar adecuadamente esa educación compleja, resulta imprescindible que revise el modelo de comunicación que se crea en las clases con los alumnos. Solo receptores del mensaje educativo, contentándose de vez en vez en recibir de ellos las respuestas estereotipadas a sus preguntas, o estableciendo en sus clases un modelo de comunicación verdaderamente participativo, en que el diálogo resulte el medio idóneo de la comunicación y esto permite que el alumno responda a las problemáticas planteadas; mirando a la vida que le rodea y a su riqueza interior. Es decir, se le da participación en el proceso de su propio aprendizaje, lo invito a construir su propia vida, si esto no es así, pocos están en condiciones de desarrollar la creatividad en los alumnos.

Hay otro elemento al que quisiera referirme.

El niño es por naturaleza creador y se realiza y desarrolla como persona a través de su propia acción. Nada más natural en el educando que expresar sus sentimientos, deseos, preferencias y hasta sus fantasías e inventos.

Ese es precisamente el secreto que muchos educadores nunca llegan a descubrir, porque viven convencidos que la acción educativa depende más de ellos que de los propios alumnos.

Usted como educador tiene que poner todo su empeño en preparar bien sus clases y atender a las problemáticas, que sin estar en el programa, se le dan en el aula y que no las puede dejar pasar. Por lo tanto, defienda su clase, porque ese es su espacio y no deje que nadie se proponga que usted debía de haber hecho otra cosa. Ese es su espacio y si lo abandona o lo descuida, suya será la responsabilidad.

Esperamos que estas ideas le permitan avanzar con seguridad en el problema serio pero agradable y muy humano que representa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vol. 9, No. 4, Año. 2020

ISSN-e: 2310-3637|RNPS-e: 2324-3647|RNSW: A-0872

Un saludo cordial,

Dr. C. Justo A. Chávez Rodríguez

Alternativa didáctica de formación ciudadana para estudiantes de Enfermería

Didactic alternative of citizenship formation for Nursing students

Recibido: 5/09/2020 | Aceptado: 30/10/2020 | Publicado: 19/12/2020

M. Sc. Alexey Baute Plana ^{1*}
Lic. Regla Oilda Portilla Vigil ²

^{1*} Licenciado en Educación. Profesor de Historia. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana Facultad de Enrique Cabrera. Calle 6ta #19 entre Perla y Calle I Reparto Miraflores Viejo, Boyeros, La Habana. abaute@infomed.sld.cu

² Licenciada en Educación. Profesora de Historia. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana Facultad de Enrique Cabrera. Aldabó entre Calle 100 y E, Reparto Aldabó, Boyeros, La Habana. roilda@infomed.sld.cu

Resumen:

La familia es la célula fundamental de la sociedad, por lo cual está llamada a desempeñar un papel específico importante en la educación de sus miembros. Los resultados de las indagaciones empíricas realizadas por el autor de esta investigación, revelaron limitaciones en el desarrollo de actividades encaminadas a eliminar las manifestaciones de violencia existentes en los estudiantes de Enfermería de su ámbito de trabajo. De ahí que el objetivo de este trabajo, sea proponer talleres como Alternativa didáctica para la atención a los estudiantes de Enfermería de la facultad de Ciencias Médicas "Enrique Cabrera" que presentan manifestaciones de violencia. Como solución a esta problemática se desarrolló un estudio sustentado en el método dialéctico materialista, por su capacidad de integrar lo cualitativo y lo cuantitativo y de determinar el sistema de métodos, se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos, dentro de los primeros, el histórico-lógico, sistémico-estructural y la revisión documental y en el segundo grupo: encuestas, entrevistas y la observación, además se conformaron talleres con actividades didácticas cuya aplicación hizo posible el tratamiento de la violencia y trajo como consecuencia más interés de los alumnos por la escuela y un cambio en el comportamiento de los mismos. Los resultados demostraron que es posible mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes dentro del contexto educativo mediante un crecimiento colectivo establecido entre la institución y la familia, en

la búsqueda de una sociedad más justa, fraterna y humana.

Palabras clave: formación ciudadana, violencia, alternativa didáctica.

Abstract:

The family is the fundamental cell of society, which is why it is called to play a specific important role in the education of its members. The results of the empirical inquiries made by the author of this research, revealed limitations in the development of activities aimed at eliminating the manifestations of violence existing in nursing students from their field of work. Hence, the objective of this work is to propose workshops with educational activities for the care of nursing students of the "Enrique Cabrera" School of Medical Sciences that present manifestations of violence. As a solution to this problem, a study based on the materialistic dialectical method was developed, due to its ability to integrate the qualitative and quantitative and to determine the system of methods, theoretical, empirical and statistical methods were used, within the former, the historical - logical, systemic-structural and documentary review and in the second group: surveys, interviews and observation, workshops were also formed with educational activities whose application made possible the treatment of violence and brought as a consequence more interest of students for the school and a change in their behavior. The results showed that it is possible to improve interpersonal relationships between students within the educational context through a collective

growth established between the institution and the family, in the search for a more just, fraternal and human society

Keywords: *civic formation, workshops, violence, didactic alternative.*

Introducción

La familia es sin duda alguna, la célula fundamental de la sociedad en cualquier sistema, es la que permite al hombre mantener un estado de equilibrio y desarrollar los mecanismos que le permiten madurar. Por esto puede estar amenazado desde el interior del sistema, desde el exterior o de forma combinada. Si los mecanismos habituales que sirven para mantener la armonía fracasan y la tensión no se alivia, se quiebra la atmósfera interior de bienestar y del control, se quiebra el hombre, se vuelve violento.

El mundo privado de la familia parece ser uno de los lugares idóneos para la expresión de la agresividad que las frustraciones personales o cualquier otra causa generadora de ira, provoca en el hombre, expresión que se manifiesta habitualmente sobre aquellos objetos considerados socialmente, desde una perspectiva tradicional, como legítimos y propios: la mujer y los hijos. Ahí rigen normas de permisividad y tolerancia sobre conductas que en el mundo exterior son reprimidas.

Habitualmente el maltrato físico constituye una acción negativa, una agresión que por canales de expresión psíquicos o físicos, produce daños y perturba la libertad del otro. Esto evidencia que una situación de violencia crea el desorden emocional y la angustia, los cuales son tan elevados que las personas se sienten impedidos de actuar para salir de esa situación que a tan elevado costo de bienestar conlleva, pero hay que tener en cuenta que la intervención debe ser rápida, pues estas personas a menudo, solo están motivadas para cambiar durante el período de crisis.

La educación tiene en Cuba una de las mayores prioridades en el establecimiento de una sociedad igualitaria y con seguridad para todos los seres humanos sea cual sea el género, color de la piel y otras características, en este sentido el Gobierno Revolucionario ha sido el principal promotor de acciones para lograr una mejor calidad de vida, asumiendo el reto de insertarse como modelo de la sociedad culta y pacífica en este mundo globalizado.

Las ideas de transformar la educación y hacerla que responda a las necesidades de la sociedad, para que marche con dinamismo en la vida social y se proyecte al futuro, siguen siendo aspiraciones de nuestros maestros y se convierten en realidad en la medida que este principio implique la vinculación de los educandos con la vida y una participación activa en su transformación.

La batalla para alcanzar niveles superiores en la educación cubana depende de la preparación y el desarrollo del trabajo político-ideológico a partir de los cambios que se producen a escala internacional y teniendo en cuenta fundamentalmente a los jóvenes. Es necesario fortalecer la formación de valores, de este depende la continuidad del proceso histórico que se viene desarrollando, para mantener los logros y conquistas alcanzados. En este sentido cobran fuerza las ideales y principios de José Martí y Fidel Castro a juicio de estos autores son los precursores de la formación ciudadana en Cuba, el primero lo analizó y el segundo, Fidel, profundizó y transformó el concepto y cuando en el año 2000 dijo: "*Revolución es cambiar todo lo que debe ser cambiado*" ratificaba esa intención transformadora de la sociedad y del pensamiento que constituye la formación ciudadana como parte de la formación integral de las nuevas generaciones.

La educación cubana trabaja a partir de un diagnóstico profundo del educando, de su familia, del entorno y de cómo interactúa con él, por la atención diferenciada a los escolares, de acuerdo con sus necesidades y potencialidades, tomando en consideración las ayudas y estimulaciones oportunas que cada cual requiere, proponiendo siempre su máximo desarrollo y nunca la exclusión o la segregación en la atención educativa. Pero especialmente se le ha dado gran importancia a la educación de los adolescentes donde los programas están encaminados a que todos desde la ciudad hasta lo más intrincado de nuestros campos disfruten de sus beneficios por igual.

La época actual plantea a los adolescentes y jóvenes en general, más complejos y difíciles requerimientos para su incorporación a la sociedad y para el propio manejo de su vida. Es una exigencia para los educadores todo el perfeccionamiento de las vías y métodos a utilizar en su labor, a fin de satisfacer las necesidades crecientes de los estudiantes, para lo cual el conocimiento de estos, de su personalidad resulta imprescindible.

Las investigaciones sobre esta temática han proliferado y se han publicado trabajos de autores como: Sanchez García, F. (2019), López Balboa, L., Eizmendis Ladrian, M. C., & Rivero Baserio, M. (2017) Calderíus-Fernández, M. & Martínez Sanchez, N. (2018), Vela-Valdés, J. (2018), Cárdenas González, M. (2017), Soto Muñoz, P. (2019), Bueno Videaud, S. (2016), Martínez Trujillo, N., Borges Camejo, Y., Valladares Pérez, T., & Sánchez Moreira, I. (2018), Bonasa Jiménez, M. (2016), Pérez Ocáris, V. (2018)

Aunque la escuela cuente con potencialidades para la prevención del maltrato infantil, es insuficiente la labor que en este sentido se realiza, generalmente se implementan acciones aisladas, no integradas al sistema de trabajo y existen dificultades en la preparación teórico- metodológica del personal pedagógico para desarrollar alternativas de prevención dirigidas al contexto familiar.

Se destacan en estos fundamentos la voluntad política del Estado Cubano de hacer valer los principios básicos declarados en la Convención sobre los Derechos del Niño relacionados con la no discriminación (*artículo 2*), la protección (*artículo 3*), la supervivencia (*artículo 6*) y la participación (*artículo 12*), los que se reflejan en los cuerpos jurídicos que condicionan las acciones de la sociedad cubana hacia el desarrollo sano de nuestra niñez. Entonces, constituyen importantes documentos legales:

- La Constitución de la República de Cuba, Capítulo V: artículos 39, 40, 42
- El Código de Familia. Capítulo I, Artículo 65; Capítulo II, artículo 85; Capítulo IV, artículo 38; Capítulo V, artículos 39, 40.
- El Código de la Niñez y la Juventud, Capítulo II, artículo 4, Capítulo III, artículo 13, Capítulo V, artículos 29, 30 y 47.
- El Código Penal, artículos 310-316.
- El Plan Nacional de Acción en favor de la Infancia y la Adolescencia, que plantea estrategias y medidas dirigidas a la promoción de una vida sana, el acceso a una educación de calidad, a la necesidad de proteger a la niñez de los malos tratos, la explotación y la violencia y a la lucha contra el VIH/SIDA.

Lo anterior revela el respaldo legal que posibilita emprender las acciones destinadas a la educación a las familias, para proteger la niñez en situación de vulnerabilidad, como se identifica en los que presentan retraso mental. Es posible dada la concepción humanista del proyecto social cubano donde nada es más importante que el bienestar de la niñez, propósito hacia el que se dirigen todos los esfuerzos de la sociedad.

Las acciones educativas que se realicen con estos propósitos, requieren de la preparación del personal pedagógico y la acción coordinada con otros agentes y agencias socializadoras relacionadas con las familias, para identificar los problemas de violencia y actuar en consecuencia, propósito con el que se realiza esta investigación teniendo en cuenta que: "el profesional de la Enfermería orienta el cuidado de Enfermería para prestar ayuda eficiente y efectiva a lo personal, a la familia y la comunidad, fundamentada en valores y estándares técnico-científicos, sociales, humanos y éticos." (Garavito Gómez, 2013).

Los autores se apoyaron también en el enfoque histórico-cultural de Lev S. Vigotsky quien defendió la idea de que el medio social en que se desarrolla influye en cómo piensa y actúa, esta realidad se transforma a partir de la influencia del profesor en la comunidad. Este importante psicólogo aporta también el concepto de Situación Social del Desarrollo, donde se alude a la combinación especial de los procesos internos y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa, y condiciona la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente superiores que surgen hacia el final de este.

En sus ideas comparte la preocupación por las condiciones en que ocurre el aprendizaje y las situaciones de desarrollo de niños y niñas en la actualidad y la forma en que la psicología educativa tradicional ha abordado el problema. La forma tradicional se ha caracterizado por una perspectiva de déficit que culpa al sujeto, a su familia o la comunidad empobrecida de las dificultades de aprendizaje. Esta forma adolece de una ponderación adecuada de lo que el sistema educativo mismo y la sociedad en general aportan a los problemas de educación y desarrollo humano. Dicha ponderación es una de las características distintivas del enfoque histórico-cultural.

Soto Muñoz, P. en su trabajo Educar ciudadanía consciente con la ayuda teórica de Lev Vigotsky (2019) plantea como: un desafío social para los Estados, mejorar la calidad de formación de sus ciudadanos para salvaguardar la preservación de ambientes y comunidades. Esto implica, respetar diferencias culturales, y no ver en ellas, obstáculos o fragilidades que se deben modificar necesariamente, sino más bien, ocupar aquello como potenciador de aprendizajes necesarios. En esto, es fundamental la escuela.

La escuela es la encargada de exigir, que en las aulas predomine un ambiente favorable para la estancia de estos niños, el cual debe ser cordial, fraterno, cariñoso, sin malos tratos, ni amenazadas. Si tenemos en el aula un alumno procedente de un hogar conflictivo, es necesario armarse de mucha paciencia para poder comprender sus actitudes y encauzar correctamente su comportamiento.

Entre las conductas negativas que se han observado en los últimos años, aparecen algunas manifestaciones de violencia, las cuales se reflejan en la escuela, por ejemplo con: gritos, ofensas, empujones y hasta golpes donde los adultos no se dan cuenta que los adolescentes están siendo tratados de forma violenta, ya sea física, verbal, gestual o psicológicamente.

En la Facultad de Ciencias Médicas donde se realizó la investigación se han observado manifestaciones violentas entre los estudiantes de Enfermería como gritos entre ellos, maltrato físico como empujones, riñas de poca envergadura, agresión de palabras, no rectifican de forma positiva las respuestas de sus compañeros, realizan gestos inadecuados cuando los profesores le llaman la atención, la forma de manifestarse ante cualquier situación no es la mejor y muchas veces de forma despectiva.

Además, la institución educativa en cuestión no ha desarrollado un efectivo trabajo encaminado a resolver estas dificultades, la mayoría de los docentes no tienen experiencia en tratar estas expresiones conductuales, por lo que se hace necesario intervenir.

Todos estos elementos conllevaron a plantearse la siguiente situación problemática: insuficiente desarrollo de alternativas didácticas encaminadas a eliminar las manifestaciones de violencia existentes en los estudiantes de Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas "Enrique Cabrera" Estas manifestaciones de violencia existentes, constituyen una gran preocupación para sus profesores y es necesario reflexionar acerca de cómo contribuir a eliminarlas. Ello condujo a desarrollar el presente trabajo científico, que parte del siguiente: problema de investigación: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de actividades educativas para la atención a los estudiantes de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas Enrique Cabrera que presentan manifestaciones de violencia?

Para la investigación se traza el siguiente objetivo: proponer talleres como Alternativa didáctica para fortalecer la atención a los estudiantes de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas Enrique Cabrera que presentan manifestaciones de violencia.

Materiales y métodos

Para la realización de la presente investigación se tuvo en cuenta el método dialéctico materialista como método general de la investigación por su capacidad de integrar lo cualitativo y lo cuantitativo y de determinar el sistema de métodos:

Métodos teóricos:

Análisis-síntesis: en el procesamiento de la información obtenida mediante diferentes pruebas que se realizan para así comprobar la eficacia de la evolución del problema.

Inductivo-deductivo: para el análisis de las experiencias particulares recopiladas sobre la violencia y su generalización en el diseño de la Alternativa propuesta y posteriormente, para la aplicación de los talleres, en el ámbito educativo particular de la muestra seleccionada.

Métodos empíricos:

Observación: para identificar y constatar el cumplimiento de actividades dentro y fuera del aula para mejorar las manifestaciones de violencia en los alumnos.

Encuesta: para determinar cómo se manifiestan las manifestaciones de violencia, según la opinión que manifiesten los alumnos, profesores y directivos.

Entrevistas: para decretar cómo se muestran las manifestaciones de violencia, según el criterio de los docentes.

Métodos estadísticos: Se aplicaron procedimientos de la Estadística Descriptiva para determinar la muestra y para tabular los datos empíricos obtenidos en las encuestas sobre la violencia a partir de los indicadores considerados.

Población y muestra: La población que se utilizó fue de 154 alumnos que es la matrícula de la especialidad de Técnico Medio en Enfermería de la facultad en cuestión y la muestra fue de 92 estudiantes, además de 11 profesores.

Resultados y discusión

Descripción de la Alternativa diseñada para el tratamiento de la violencia en los estudiantes de Enfermería.

La Alternativa tiene como fin la aplicación de diferentes talleres para el tratamiento de la violencia en los alumnos, contribuyendo al desarrollo de la función social de la escuela en el tratamiento de las manifestaciones violentas. Serán desarrollados en el contexto escolar en los turnos de Reflexión y Debate y en las reuniones de padres que se convertirán en sesiones de una Escuela de Educación Familiar: "En armonía desde el corazón". Las características de esta son:

Sesionarán antes de las tradicionales reuniones de padres.

Su organización consta de un Presidente de la Escuela de Padres: "En armonía desde el corazón" que trabajará de conjunto con el profesor a partir de la segunda reunión los temas a debatir.

El tiempo de cada taller será de 45 min, aproximadamente, tanto en los turnos de reflexión y debate como en las sesiones de la Escuela de Educación Familiar

Se realizarán siete encuentros, en cada uno se desarrollará un tema y la frecuencia será una vez al mes.

En cada encuentro estará presente algún miembro del Secretariado de la FEEM cuando el taller sea para los alumnos y cuando sea para los padres un miembro del Consejo de Dirección para que las actividades tengan un carácter más oficial.

Debate y reflexión conjunta de diferentes temas, que pueden haber sido solicitados, donde se hable de cómo lograr en los adolescentes una verdadera formación integral provista de los valores morales que se necesitan en nuestra sociedad socialista.

Discusión sobre la responsabilidad en el logro de estos objetivos.

Planificación de acciones en las que participen ambas partes para lograr estos objetivos.

Al final los estudiantes y familiares que asistieron a sus respectivos talleres resumirán su valoración en una tarjeta la cual servirá al profesor para la evaluación del encuentro.

En los talleres en que se estructura la escuela, se concretan sugerencias teórico prácticas, para que de forma agradable y dinámica incidir en la preparación de los alumnos de Enfermería. Los talleres se corresponden con la definición y organización que propone seguir la metodología de un grupo de orientación. El grupo de orientación es un grupo de aprendizaje que pretende alcanzar un objetivo definido, en un período de tiempo determinado, mediante la realización de una tarea común.

La Alternativa didáctica se compone de siete talleres estrechamente relacionados y en las sesiones se deben mostrar dramatizaciones, creación plástica, danzas, lecturas y otras vías dinámicas, interactivas, novedosas. Estos talleres son:

Taller #1: Si no me educó formalmente como hijo. ¿Qué puede pasar?

Taller #2. Club Antiviolenia

Taller #3. Huellas que deja la violencia en las personas

Taller #4: "El hilo y la cuerda"

Taller #5: Sesiones de "Para la vida"

Taller #6: La violencia doméstica: un mal sobre el cual es difícil hablar

Taller # 7: ¿Cómo construir una mejor familia?

A continuación se describe cómo se implementó uno de estos talleres:

Taller #3. Huellas que deja la violencia en las personas

Objetivo: Debatir el cuento "Agujeros en la puerta" a través de la lectura del mismo contribuyendo a erradicar las manifestaciones de violencia en los alumnos y familiares.

Receptores: Alumnos

Etapla inicial: Se recuerdan los temas tratados en talleres anteriores, se realiza un balance de estos y se explica el objetivo del taller.

Etapla de desarrollo: Se realizó un debate del cuento con alumnos en los respectivos momentos de sus talleres a través de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los personajes que intervienen en el cuento?

¿Consideras correcta la actitud del padre? ¿Por qué?

¿Qué otra vía podría utilizar el padre para mejorar el carácter del hijo?

Después de leer el cuento, ¿Consideras que la violencia es importante para resolver las situaciones de la vida?

¿Cuál es la moraleja del cuento?

"Agujeros en la puerta"

Había una vez un niño que tenía muy mal carácter. Un día su papá le dio una caja de clavos, y lo condujo a la puerta de su cuarto que era de madera y le dijo: *"cada vez que estés mal humorado clava uno de estos clavos en la puerta"*, la primera semana el niño clavó 37 y a medida que se le acababan, se dio por fin cuenta que es más fácil controlar su mal humor que clavar clavos en su puerta.

Al día siguiente le dijo al padre que ya sabía cómo controlar su mal humor y este por su parte le pidió que cada vez que lo lograra controlar, sacara un clavo de la puerta. El niño así lo hizo y cuando ya había sacado todos los clavos se lo comunicó a su padre, este lo agarró y lo llevó frente a su puerta de madera y le dijo: *"has aprendido a controlar tu mal humor pero mira cuantos huecos han quedado en la puerta. Las palabras dichas con enojo dejan esas mismas huellas en tus amigos y aunque las retires, siempre quedará una herida."* Tú eres mi amigo y me siento honrado, perdona si alguna vez dejé algún agujero en tu puerta.

Etapla de cierre: Al terminar el debate del tema los receptores se lleven el mensaje del tema propuesto que es la importancia de no maltratar a las demás personas, porque estos son los que nos ayudan, nos aconsejan, nos guían. Luego se leerá una frase de José Martí: *"recuerdos hay que queman la memoria"* (Martí, José. Obras completas, tomo 1 p.199)

Actividades para la autpreparación: Los estudiantes deberán redactar un texto relacionado con el cuento para debatirlo en el próximo encuentro, y traer de casa las impresiones de sus padres sobre los mismos.

A partir del diagnóstico se ajustaron las temáticas de los talleres propuestos y se aplicaron. Se hizo un seguimiento comparativo de cada uno de los indicadores que a juicio de este autor son los que fundamentalmente se necesitan para el tratamiento de la violencia en los alumnos de Enfermería del centro educativo en cuestión. A continuación se muestran los resultados de la aplicación en la muestra considerada:

Asistencia de los padres y familiares a las reuniones: No era satisfactoria por los problemas de conducta de padres y familiares, en la medida que se aplicaban los talleres la asistencia fue mejorando paulatinamente hasta alcanzar un porcentaje satisfactorio, ellos mismos divulgaban las actividades realizadas en las sesiones y esto ayudó en la asistencia, incluso otros familiares acudieron a algunos encuentros.

Resultados docentes de los alumnos: Antes de la implementación se partió de los resultados del diagnóstico inicial aplicado a los alumnos, debido a las dificultades arrojadas del mismo se pusieron en práctica estos talleres con vista a mejorar los resultados del aprendizaje, pues los problemas de violencia detectados influían en estos resultados.

Asistencia de los alumnos a la escuela: Antes de la aplicación del sistema de talleres la asistencia no era buena, los estudiantes asistían esporádicamente a la escuela porque existía falta de motivación de algunos con respecto a la realización de tareas docentes, muchos permanecían en las afueras del centro buen tiempo de clases, su participación en actividades escolares y extraescolares no era de manera consciente ni disciplinada y en muchos de estos casos, el insuficiente apoyo de la familia para revertir esta situación porque tampoco veían necesario estas acciones, pero con la implementación de estos talleres dicha asistencia mejoró significativamente.

Comunicación con los profesores: No fue buena en un inicio, esto se demostraba dentro del grupo, en algunos casos se hacía realmente imposible debido a los factores explicados anteriormente, además, las características del medio en que se desarrollaban traía como consecuencia ciertos comportamientos como gesticulación excesiva, tono de voz inadecuado y expresión oral comúnmente obscena, muchos no tenían en cuenta el límite entre profesor-alumno, considerándose esto vital para la labor del profesor y del logro de los objetivos de la escuela.

Los talleres sirvieron, también, para estimular este intercambio entre docentes y padres y estos últimos a su vez, favorecían la comunicación de los profesores con sus hijos, esta se evidenciaba en el saludo cordial y afectuoso hacia los docentes y trabajadores al llegar a la escuela, por parte de la mayoría de los alumnos, el uso del: *"usted"*, *"por favor"*, *"usted cree"*, el acercamiento a sus profesores para la contarle sus secretos y solicitar consejos.

Por otra parte los padres y familiares manifestaban su satisfacción con el trabajo de los profesores con expresiones como: *"ustedes hacen lo que pueden"*, *"ustedes son necesarios en la educación de los muchachos"*, *"ustedes se merecen una medalla"* *"reconozco que me equivoqué con usted"*, incluso a la hora de solicitar ayuda de los profesores: *"¿Qué usted me sugiere que haga?"*, entre otras expresiones que la autora considera positivas.

Comunicación con los compañeros de aula: No fue la mejor desde el inicio y fue uno de los elementos que motivaron a la investigación, esto se expresaba dentro del grupo mediante gritos entre los mismos alumnos, maltrato físico como empujones, riñas de poca envergadura, agresión de palabras, no rectificaban de forma positiva las respuestas de sus compañeros, realizan gestos inadecuados cuando los profesores le llaman la atención, la forma de manifestarse ante cualquier situación no es la mejor, apelaban a los sobrenombres en forma de burla, lo que en muchas ocasiones trajo consigo análisis con ellos pero la mejoría no se evidenciaba.

Ahora bien, después de la aplicación de la Alternativa didáctica se fue evidenciando un cambio en su actitud y forma de comportarse, por ejemplo ya se apreciaban temas de conversación más afines a su edad, formaban grupos para almorzar, reír, jugar, etc., dentro de las aulas en muy pocas ocasiones se observaban riñas, poco a poco se fueron solidarizando con los demás en cuestiones propias de su estudio, ya no se criticaban unos a otros de la misma forma que lo hacían antes de la aplicación de los talleres, el porte y aspecto de algunos ya no constituían objeto de burlas y faltas de respeto, cuando se les acercaba algún profesor moderaban el tono de voz, esto es aparentemente insignificante pero si se toma como referencia esto en los inicios de la investigación constituye un logro importante. No usaban entre ellos expresiones tales como: *"usted"*, *"por favor"*, *"permiso"*, ni siquiera las *"gracias"*. Sin embargo, se demostró que los talleres contribuyeron en la mejoría de la comunicación entre ellos, con los demás integrantes de la escuela y personas de la comunidad.

Manifestaciones violentas en actividades docentes y extradocentes: Para este indicador se tomaron en cuenta las actitudes mostradas durante las diferentes actividades desarrolladas en la escuela: disciplina, modos de actuación, atención, participación espontánea, coherente, respetuosa, entre otras hacia compañeros, profesores y demás

trabajadores del centro, evidenciándose un cambio de actitud en lo relacionado con estas manifestaciones violentas que a juicio del autor de este trabajo son satisfactorias en comparación con el inicio.

Además, los padres de forma general se sintieron satisfechos con las respuestas dadas a las interrogantes e inquietudes manifestadas y la participación en las reuniones se incrementó ostensiblemente, las aulas estaban prácticamente vacías antes de la aplicación de los talleres, y una vez puestos en práctica los mismos se encontraban casi llenas e incluso en algunos casos, participaron más de un familiar, reconocieron su preparación para establecer comunicación con sus hijos y de igual manera ayudarlos cuando lo necesiten.

Es válido reconocer asimismo, algunas deficiencias en la aplicación de los mismos, por ejemplo:

No siempre se dieron todas las condiciones para organizar el taller adecuadamente, por falta de medios, por complejidad del contenido o deficiente preparación de los estudiantes

- Fue difícil en algunas sesiones lograr un ambiente cooperativo que rompiera con la dependencia a la autoridad del profesor.
- Hubo algunos casos de insuficiencia en la calidad de las respuestas e intervenciones.

Otros logros de esta Alternativa didáctica a considerar:

Se elevó notablemente el protagonismo de los estudiantes durante las clases, aunque no se alcanzaron los niveles necesarios, ya que hay que lograr que la preparación individual de los estudiantes sea más sistemática, consciente y profunda.

Se reconoció a los talleres como los métodos más activos y atractivos, mediante los cuales se puede trabajar con la familia y con los alumnos para mejorar el estado de las relaciones interpersonales logrando con estos, que el padre, la madre u otro familiar asistente, saque sus propias conclusiones en la reflexión y valoración individual y colectiva.

Se pudo comprobar durante la experiencia realizada con los talleres que la Alternativa didáctica aún no es óptima porque no siempre se toma en cuenta el diagnóstico psicopedagógico de las familias, lo que trae consigo en determinadas ocasiones dificultades en la calidad del taller al menos para alcanzar los niveles deseados.

Conclusiones

La familia tiene gran importancia para la educación de las nuevas generaciones, de ahí que la escuela está llamada a orientarla para mejorar su preparación en el desarrollo de eliminar las manifestaciones de violencia y con ello, su incidencia en la formación integral de sus hijos, mediante vías que fundamenten el tema de la violencia, sus causas y su atención, aspecto del que existen los referentes teóricos para la sustentación del trabajo desde la escuela y con la familia.

El tratamiento de la violencia en los alumnos se debe tener en cuenta a partir de los siguientes indicadores: la asistencia de los padres y familiares a las reuniones, resultados docentes de los alumnos, asistencia de los alumnos a la escuela, la comunicación con los demás compañeros, comunicación con los profesores y las manifestaciones violentas en actividades docentes y extradocentes. En el contexto educacional en que se realiza esta investigación se detectaron dificultades en los estudiantes de Enfermería en cuanto a sus relaciones interpersonales, lo cual señala la conveniencia de contar con una Alternativa didáctica que contribuya a resolver estas dificultades.

Los resultados demostraron que es posible mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos dentro del contexto educativo considerado, mediante un crecimiento colectivo establecido entre la institución y la familia, en la búsqueda de una sociedad más justa, fraterna y humana.

Es conveniente valorar la posible aplicación de esta Alternativa en otros grupos de estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas con similares dificultades en cuanto a las relaciones interpersonales de sus educandos, siempre a partir de un efectivo diagnóstico educativo integral así como enriquecer la *Escuela de Educación Familiar: "En armonía desde el corazón"* con nuevos talleres derivados de su aplicación en la práctica educacional.

Referencias Bibliográficas

- Bonaza Jiménez, M. (2016). *Estudiantes de Enfermería y profesionales de Enfermería: factores de riesgo y factores de protección para garantizar el bienestar psicológico y su calidad de vida laboral*. Tesis en opción al Grado Científico Doctora en Ciencias Psicológicas. Departamento de Psicología. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Bueno Videaud, S. (2016). *La convivencia estudiantil desde la formación ciudadana en las carreras pedagógicas*. Tesis en opción al Grado Científico Doctora en Ciencias Pedagógicas. Edit. Universitaria. Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.
- Cala Peguero, Tania Y., Breijo Worosz, T., (2020). *La formación de profesionales en Cuba desde una perspectiva desarrolladora y profesionalizada*. Edit. Universitaria, La Habana, Cuba.
- Calderius Fernández, M., Martínez Sánchez, N. (2018). José Martí y Fidel Castro: referentes de la formación ciudadana de los universitarios cubanos. *Revista Maestro y Sociedad*. Vol. 15, núm 2. ISSN 1815-4867,15(2), Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Cárdenas González; Mirta P., & Arteaga González, S. (2018). *Estudio del pensamiento de Fidel Castro sobre educación desde su condición de educador social*. Tesis en opción al Título Doctor en Ciencias Pedagógicas Editorial Universitaria. ISBN 978-959-16-0786-7-139. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. La Habana, Cuba.
- López Balboa, L., Eizmendis Ladrian, M. C., & Rivero Baserio, M. (2017). *La formación de valores en los técnicos en enfermería: ¿un reto cumplido?* *Revista Conrado*, 13(60), 26-31. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Martínez Trujillo, N., Moreria Snachez, S., Borges Camejo, Y., & Pérez Valladares, T. (2018) *Percepción de estudiantes de Enfermería sobre utilidad de investigación en políticas y servicios de salud*. *Educación Médica Superior*, vol 32, num 4, ISSN 0864-2141, La Habana, Cuba.
- Pérez Ocaris, V. (2018). Taller para estudiantes de grado de Enfermería: reduciendo el estigma en salud mental. Trabajo de Curso. Universidad Pública de Navarra, España.
- Sánchez García, F., García Pérez, A., Sánchez García, A. & Mendoza Mulín R. (2019). *Influencia del legado histórico de Fidel Castro en la formación ética de los jóvenes de la Educación Médica*. VIII Jornada Científica SOCECS. Sociedad Cubana de educadores en Ciencias de la Salud de Holguín. Cuba.
- Soto Muñoz, P. (2019). *Educar ciudadanía consciente con la ayuda teórica de Lev. Vygotsky*. Artículo de Opinión. En Blog de Educación y las TICs www.blog.tiching.com

Vela-Valdés J, Salas-Perea RS, Quintana-Galende ML, Pujals-Victoria N, González Pérez J, Díaz, Hernández L, et al.
(2018). *Formación del capital humano para la salud en Cuba*. Rev Panam Salud Pública.
<https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.33>

De transmisión de conocimientos a desarrollar habilidades de pensamiento. Segunda Parte: Segunda Ley de Newton

From knowledge transmission to develop thinking abilities. Second Part:

Newton' Second Law

Recibido: 15/09/2020 | Aceptado: 03/11/2020 | Publicado: 19/12/2020

Dr. C. Fernando González Pérez ^{1*}

^{1*} Profesor Titular (Jubilado) Instec. fernangp6@gmail.com

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es brindar a los profesores de Física en ejercicio, algunos ejemplos de cómo puede tomarse la enseñanza de la Física como una vía para desarrollar las habilidades de pensamiento. Esto es tan importante o aún más importante que aprender Física, téngase en cuenta que hay un numeroso grupo de alumnos que la estudian y sólo un grupo muy reducido de ellos que la aplican en su trabajo, sin embargo todos requieren que la escuela contribuya, y cada día más, al desarrollo de las habilidades de pensamiento. Se establece como método para estimular este desarrollo, la formulación de preguntas que hagan valorar las inferencias que se extraen de los experimentos y que se pueden utilizar para inducir de ellos, la Segunda Ley de Newton. El resultado que se obtiene es un conjunto de preguntas y de valoraciones que corresponden con el objetivo del presente trabajo, con la sugerencia de que se introduzcan en el curso, no necesariamente en las clases; pueden utilizarse medios alternativos para presentar estos contenidos. En este trabajo, además de los fundamentos teóricos presentados aquí y en la primera parte de esta serie de tres artículos, se tienen en cuenta la experiencia del autor en más de 40 años como profesor de Física General y de algunos como entrenador de alumnos para las Olimpiadas Internacionales de Física. En la bibliografía aparecen artículos del autor que constituyen raíces de las ideas presentadas en el actual.

Palabras clave: Habilidades de pensamiento, experimento mental, masa, fuerza, inconsistencia lógica, validez externa.

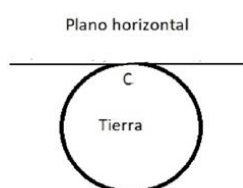
Abstract:

The aim of this paper is offer to acting Physics' professors; some examples of how the Physics' Teaching may be used with the scope of develop thinking abilities. This is as important as the learning Physics by itself but even more important. Take into account that a great number of scholars receive Physics courses and only a very few number of them applies Physics in their jobs, nevertheless all of them need that School contribute, and much more every day to develop thinking abilities. As a way to develop them, in this paper is established, the formulation of questions that incite the students to make valuations of the inferences, made from the experiments, that can be used to infer of them The Newton's Second Law. The result obtained is a group of questions corresponding to the aim of this paper, with the suggestion of include them in the course, not necessarily in lectures. Alternates ways may be used for the introduction of these contents in the courses. In this paper, in addition to the theoretical basis presented here and in the first paper of the sequence of three papers, are taken into account the author experience in more than 40 years as General Physics Professor and some years as trainer of students for the International Physics Olympiads. In the bibliography appear author papers constitutive roots of the ideas presented in this paper.

Keywords: Thinking, abilities, mental experiment, mass, force, logical incoherence, external validity.

Introducción

Una idea que apoya este artículo la expresan (Pozo y Gómez Crespo, 1998), quienes señalan que: "El desarrollo de capacidades generales debe estar por encima del aprendizaje de contenidos específicos. Los contenidos específicos de las materias, más que justificarse por sí mismos, deben de concebirse más bien como un vehículo para el desarrollo de capacidades más generales en los alumnos, que les permitan dar sentido a esos contenidos".



Esta idea se amplía en una tendencia que se ha desarrollado en las últimas décadas y es la del desarrollo de habilidades de pensamiento. Para entender el significado de esta expresión debemos comenzar por las dimensiones del pensamiento: Metacognición, Pensamiento crítico, Resolución de Problemas y Creatividad. En la primera parte de esta serie de artículos en la que el autor trata estos temas se puede iniciar el estudio de ellos. (F González 2020). Ahí se encuentran las ideas teóricas esenciales que sustentan el presente trabajo. Estos temas en su generalidad se tratan con bastante frecuencia, pero no abundan los ejemplos prácticos de aplicación de estos conceptos a una disciplina específica. La concreción de algunas de estas ideas a la disciplina física es el aporte del presente trabajo.

Materiales y métodos

En el presente artículo se une, a los resultados de una revisión bibliográfica sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento, la experiencia del autor en largos años como profesor universitario de Física General y como resultado se muestra el tratamiento de un tema específico en el que se muestra cómo puede procederse para que los estudiantes no asimilen acríticamente lo que se les explica, y como resultado de ello se desarrolle en ellos la profundidad de pensamiento y como consecuencia, se obtenga una contribución al incremento de sus habilidades de pensamiento.

Resultados y discusión

Los experimentos de Galileo marcan el inicio de la ciencia actual, por cuanto estableció el enunciado de la denominada Ley de la Inercia, a partir de la realización de experimentos e incluso introdujo la idea de experimento mental, que no puede realizarse, pero que significa una generalización muy hábil de los experimentos realizados. Se partirá de su conclusión fundamental y es que un cuerpo libre de interacción mantiene su velocidad constante, por supuesto en módulo, dirección y el sentido. En lo restante, se pondrán comentarios y preguntas, escritas con un tipo de letras diferente para incitar la reflexión y el cuestionamiento de los lectores.

El experimento mental al que se hace referencia consiste en concluir que si un cuerpo liso moviéndose hacia abajo en un plano inclinado que también es liso, aumenta su velocidad; y al hacerlo hacia arriba la disminuye, entonces en un plano horizontal mantendrá su velocidad constante, aunque el plano sea infinito; pero un plano horizontal infinito es absurdo. El siguiente esquema lo pone de manifiesto.

El sentido de plano horizontal sólo puede atribuirse a la vecindad del punto C, inclinado hacia arriba está cuando se aleja del punto C y hacia abajo cuando se acerca. Este experimento mental que tanto se alaba, ¿cree usted que sea una especulación afortunada; tal como la de Demócrito al hablar de átomos sin ningún apoyo experimental?

Por otra parte, la Ley de la inercia dice que un cuerpo sobre el que no actúa fuerza alguna se mueve con MRU. De hecho, el sistema de referencia en que esto se cumple no puede estar acelerado y se le denomina sistema inercial. Los experimentos los realizó Galileo usando la Tierra como sistema de referencia, pero se sabe que está acelerada y esto explica, entre otros fenómenos, el giro del viento en tornados y huracanes. ¿Es esta una inconsistencia lógica de su formulación?

La necesidad de introducir el concepto de fuerza, surge como consecuencia de los experimentos de Galileo, que demostraron que para que un cuerpo cambie su velocidad, es necesario que se aplique una fuerza sobre él.

Tomando como punto de partida una noción intuitiva, sensorial, de la magnitud que se pretende estudiar, se puede concluir que el efecto de cambiar la velocidad de un cuerpo, se puede lograr empujándolo con las manos y que con una acción del mismo tipo, se puede deformar otro cuerpo. De tal forma, se puede establecer que hay dos efectos producidos por la acción de una fuerza: una deformación o un cambio de velocidad. Si se quiere estudiar el efecto del cambio de velocidad, deberá establecerse un método de medición de fuerza que no dependa de él: es decir la deformación.

Podemos considerar un cuerpo que se deforme elásticamente, y que la deformación sea fácil de detectar. Ambas condiciones pueden satisfacerse, usando un resorte colocado junto a una regla, Figura 2 a.

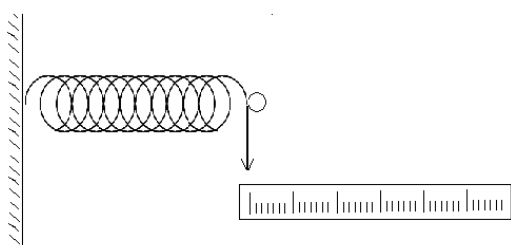


Figura 2 a



Figura 2b

Con una instalación como la descrita, se puede construir un instrumento destinado a medir fuerzas: el dinamómetro, Figura 2 b. Lo que se requiere es establecer una función $F = F(x)$, monótona creciente en sentido estricto, porque lo único que ha de reflejar es el hecho de que para aumentar el estiramiento del muelle, se requiere una mayor fuerza. Obviamente, si no hay otra condición, se escoge una función muy simple: la proporcionalidad directa. Por lo tanto, para medir la fuerza bastará usar una expresión:

$$F = -kx \quad (1)$$

Obviamente, en la ecuación anterior, el signo menos significa que la fuerza que ejerce el muelle es opuesta a la deformación

¿Qué consecuencia hubiese tenido escoger un valor para k numéricamente igual a uno?, Tenga en cuenta el grado de arbitrariedad que se tiene al introducir la definición de fuerza de esta manera.

Considere que se hubiese escogido alguna de las siguientes expresiones:

$$F = -kx^2 \quad (1a) \quad \text{o bien} \quad F = -kx^3 \quad (1b)$$

¿Hay alguna otra razón, además de la simplicidad para eliminar alguna de las dos anteriores, con los elementos que se tienen hasta el momento?

El método elaborado nos permitirá medir fuerzas en unidades "u", por el momento, arbitrarias. Por supuesto que todos los experimentos siguientes deberán realizarse con el mismo dinamómetro.

¿Por qué cree Ud que deba cumplirse esta condición?

Ya en posesión de un método para medir fuerzas, se estudiarán sus efectos para provocar aceleraciones. Se realizará un experimento simple en el que se mide la aceleración que imprime a un cuerpo, la aplicación de fuerzas de varias magnitudes, Figura 3. Supongamos que el cuerpo desliza libremente sobre una superficie lisa, y supongamos además, que el dinamómetro es muy ligero en comparación con el cuerpo

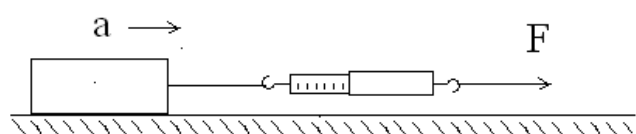


Figura 3

¿Será esta una inconsistencia lógica de la formulación de la mecánica? Parece razonable que deba hacerse la suposición de la ligereza del muelle, de modo que la acción de la fuerza se concentre en acelerar al cuerpo y no al muelle, pero para ello nos basamos en suponer que los cuerpos ligeros se aceleran con más facilidad que los pesados, y a esta conclusión es a la que queremos llegar con los experimentos, ¿se estará entonces incurriendo en una petición de principios? Es decir, ¿se estará utilizando como premisa la conclusión a la que debe arribarse?

No queda más remedio que usar una noción intuitiva, y apoyarnos en que todos van a entender el significado de la expresión comentada, aunque no pueda sustentarse en definiciones rigurosas. Esto no es algo exclusivo del orden que se ha escogido para introducir estos conceptos, sino algo consustancial a la mecánica, y que cualquiera que sea el orden de exposición, siempre aparecerá la necesidad de hacer algo intuitivo y poco riguroso para sentar las bases de esta disciplina.

Se determina la aceleración del cuerpo que corresponde a cada fuerza aplicada. Los resultados aparecen en la Tabla 1

Tabla 1

Fuerza (F)	F_1	F_2	F_n
Aceleración (a)	a_1	a_2	a_n

Se encuentra que la aceleración es directamente proporcional a la fuerza aplicada. La conclusión del experimento no es tan sencilla: en realidad, cuando se hacen las mediciones y se representan en un gráfico los valores obtenidos de las fuerzas, y de las aceleraciones, no se obtiene una recta que pasa por el origen, sino una cierta dispersión de los valores experimentales alrededor de ella, como se muestra en la Figura 4.

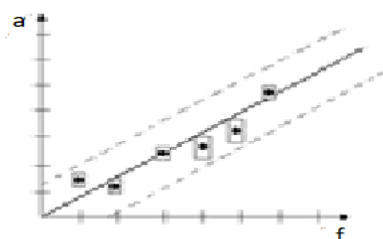


Figura 4

Para procesar los datos que se obtienen en el experimento, se ajustan los puntos a una curva, de acuerdo a algún criterio prefijado, y que fundamenta el método que se haya elegido. El resultado se obtiene en términos de un intervalo de confianza, que es lo que se indica en la Figura 4, con las dos rectas discontinuas que se muestran a cada lado de la continua, con el valor de la probabilidad de que la mejor recta esté incluida entre las líneas discontinuas.

Al igual que cualquier otro resultado científico, esto tiene carácter relativo (aun a pesar de expresarlo con la incertidumbre que se ha comentado), en tanto es una generalización de lo que se conoce mediante los experimentos que se han realizado. Si ocurriera que en posteriores experimentos se encontrara algo que contradice lo que se ha formulado, entonces habría que realizar una nueva generalización, que incluya el nuevo resultado experimental, pero que incluya también, como caso particular, a lo formulado antes para englobar todos los resultados experimentales en la nueva teoría.

En la situación que nos ocupa, lo dicho no es hipotético. Si en lugar de acelerar un cuerpo macroscópico, se acelerara una partícula subatómica, mediante una fuerza fija, la aceleración también sería constante en un rango muy amplio de velocidades, pero al llegar a valores muy altos de la velocidad (mayores que 30000 km/s), la aceleración comenzaría un descenso y la velocidad de la partícula tendería a ser constante. Esta anomalía la explica la teoría de la relatividad y permite una visión dinámica del problema, que incluye como caso particular (a velocidades bajas) lo que se obtuvo en el experimento de la Figura 3.

Lo comentado acerca de la incertidumbre en los resultados de los experimentos y de los límites de validez de sus conclusiones nos lleva a convencernos de que la Física no es una ciencia exacta, sino una ciencia con un control riguroso de la incertidumbre y de los límites de validez de sus conclusiones.

Podemos ahora realizar el experimento representado en la Figura 3 con dos cuerpos diferentes 1 y 2 y se encontrará que en general se obtienen aceleraciones diferentes, con lo cual se pone de manifiesto que dos cuerpos reaccionan de modo distinto ante la aplicación de una misma fuerza. Se puede introducir una magnitud que caracterice este hecho, que en particular mida la oposición de los cuerpos a ser acelerados, a partir de la relación de las aceleraciones que adquieren ante una misma fuerza, si llamamos masa inercial a esa magnitud y la representamos por m , se podrá escribir la siguiente expresión:

$$\frac{a_1}{a_2} = \frac{m_2}{m_1} \quad (3)$$

¿Qué característica de la expresión 3 pone de manifiesto que la magnitud m que se está introduciendo mide la oposición de un cuerpo a que sea acelerado por una fuerza que se le aplique?

La expresión anterior nos permite determinar el valor relativo de las masas inerciales de dos cuerpos, pero no el valor de la masa de uno de ellos. Para lograr esto, hay que elegir un cuerpo patrón y asignarle arbitrariamente el valor uno a su masa inercial, con lo cual, en principio quedarán determinadas las masas de todos los restantes, mediante el experimento que se describe en la Figura 3. El patrón de masa se encuentra en un laboratorio en Francia, y se le asigna el valor de un kilogramo, en el Sistema Internacional de Unidades.

Esto pone de nuevo de manifiesto la necesidad de garantizar la validez externa de los resultados experimentales. Hay que garantizar que puedan usarse copias del patrón elegido, de manera que puedan efectuarse experimentos en cualquier parte, sin necesidad de que en todas ellas, se deba utilizar el mismo patrón, es decir el patrón debe ser reproducible, y la reproducibilidad debe permitir el control riguroso de la incertidumbre que es característica de la física.. Existen

normas rigurosas para construir patrones secundarios, de manera que no siempre haya que acudir a él para comprobar la validez de los que se construyan. De estos tópicos, se ocupa la Metrología, que es la ciencia de las mediciones y que tiene una gran importancia en el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, y además una gran significación comercial.

La expresión (3) muestra que ante la aplicación de una misma fuerza, el cuerpo adquiere una aceleración que es inversamente proporcional a su masa. Los experimentos descritos hasta ahora, pueden resumirse en una sola expresión:

$$F = \alpha ma \quad (4)$$

La constante de proporcionalidad α que aparece en la expresión (4), es necesario introducirla dada la arbitrariedad con la que se han definido las magnitudes para medir las magnitudes que aparecen en ella, sobre todo la fuerza, cuya unidad de medida quedó pendiente en esta discusión. La otra razón es que aunque se hubieran definido bien todas las unidades de las magnitudes, es necesaria su introducción por cuanto lo único que han mostrado los experimentos es la proporcionalidad. La solución es escoger la definición de la unidad de fuerza, como si fuera un concepto derivado de los de masa y aceleración, que no es el caso porque de serlo, la expresión (4) no sería una Ley, sino una definición de fuerza. Como se sabe, esa expresión corresponde a la segunda Ley de Newton y se puede decir, casi con todo rigor, que ha quedado establecida como ley, inducida de los resultados experimentales que se han comentado. Se escoge $\alpha = 1$ (adimensional) y se construye así un sistema de unidades, en particular, el Sistema Internacional, para la mecánica, las unidades fundamentales, se completan con el metro, el segundo y el kilogramo, para la longitud, el tiempo y la masa respectivamente. La unidad de fuerza resultaría entonces el producto de las de masa y aceleración, es decir, kg m/s^2 , a esta unidad se le denomina Newton.

Debemos todavía dejar pendiente la determinación del valor de k en la ecuación (1), hasta tanto no dispongamos de una manera de establecer una medición estática para una fuerza de un Newton.

¿Qué experimento haría Ud para resolver la determinación del valor de k ?

Íntimamente ligada a la propiedad que tienen los cuerpos de oponerse a ser acelerados, está la de atraerse mutuamente. Esto puede conjeturarse a partir del hecho conocido de que todos los cuerpos caen sobre la superficie de la Tierra, en un mismo punto, con la misma aceleración. Esto último pudiera explicarse si la fuerza que ejerce la Tierra sobre un cuerpo fuese directamente proporcional a su masa inercial. En tal caso, sobre el cuerpo de mayor masa, la Tierra ejercería una fuerza mayor, pero que provocaría la misma aceleración por cuanto la dificultad para acelerarlo aumentaría en la misma proporción en que lo hace la fuerza. Esta conjetura puede comprobarse a partir de la ecuación (4), en la que si se hacen, la masa y la fuerza η veces mayor, la aceleración resultante es la misma:

$$\eta F = \alpha \eta m a$$

La base de esta conjetura puede comprobarse experimentalmente si se miden las fuerzas con que la Tierra atrae a dos cuerpos, cuyas masas son conocidas, a partir del procedimiento estudiado para medir masa. El esquema del experimento se muestra en la Figura 5. Se comprueba que:

$$\frac{x_1}{x_2} = \frac{m_1}{m_2} \quad (5)$$

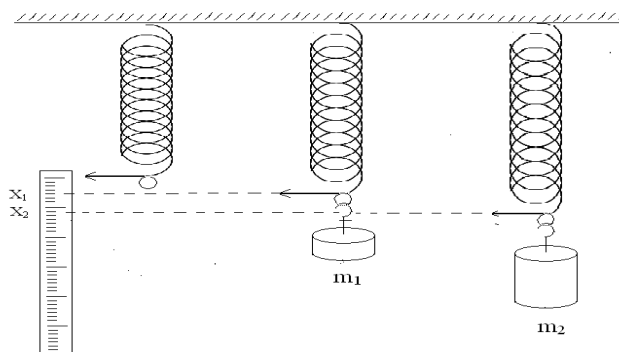


Figura 5

Las ideas anteriores quizás fundamenten el origen de la leyenda de que Newton comenzó a pensar en la gravitación universal, al observar la caída de una manzana.

Con estos resultados, sólo podemos concluir que una magnitud que caracterice a la fuerza de atracción que ejerce la Tierra sobre un cuerpo, es proporcional a la masa inercial del cuerpo, si llamamos a esa magnitud masa gravitatoria, diremos entonces que la masa inercial y la masa gravitatoria son proporcionales.

Cabría preguntarse ahora si la propiedad de atraer otros cuerpos es exclusiva de la Tierra o si, por el contrario, la poseen todos los cuerpos. Veamos ahora un experimento, que puede respondernos esta pregunta. Históricamente este experimento se efectuó con una instalación más complicada que la que se representa en la Figura 6, pero la esencia es la misma. En el esquema se muestra un tubo de vidrio, en el interior del cual puede deslizarse sin fricción una esfera, que está unida a un resorte, con el extremo opuesto fijo. Se le colocan enfrente otras esferas, de diversas masas conocidas y se mide la fuerza de atracción en cada caso, a partir del alargamiento x del muelle.

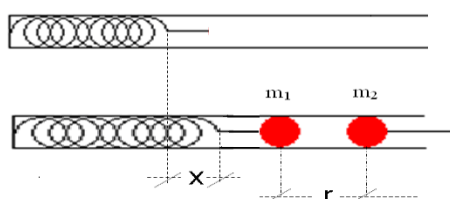


Figura 6

Se puede establecer, como consecuencia de los experimentos, que la fuerza de atracción es directamente proporcional al producto de las masas e inversamente proporcional al cuadrado de la distancia entre ellas. En símbolos, podemos escribir las dependencias anteriores de la siguiente manera:

$$F = G \frac{m_1 m_2}{r^2} \quad (6)$$

Debemos recordar ahora que, cuando se estableció la ecuación (4), también se introdujo una constante. En aquel entonces, dijimos que se podía elegir un valor unitario y unidimensional para el valor de la constante. Podíamos pensar, en principio en hacer lo mismo con la constante G que aparece ahora, pero no es posible, aquí tenemos bien definidas las unidades para la masa, la distancia y la fuerza, de tal manera que G tiene que tener un valor numérico que determine el valor real de la fuerza cuando se conocen las masas y la distancia.

A esta constante se le denomina Constante de Gravitación Universal, y toma el siguiente valor (Cohen E.R. y Taylor B. N., 1988):

$$G = 6.67259(85) 10^{-11} \frac{m^3}{kg s^2} = (6.67259 \pm 0.00085) 10^{-11} \frac{m^3}{kg s^2}$$

En el artículo citado, se da el valor de G, recomendado en 1986, por el

Comité de Datos para Ciencia y Tecnología, del Consejo Internacional de Uniones Científicas. Puede resultar curioso que en la actualidad se mida una constante, introducida en la Física en el siglo XVII, pero es frecuente que se haga esto y debe tomarse como apoyo a la afirmación de que la Física no es una ciencia exacta, pero tiene un control riguroso de la incertidumbre.

Mediante la aplicación de la ecuación (6), puede calcularse la fuerza que ejerce un cuerpo sobre su apoyo (peso), cuando está cerca de la superficie de la Tierra, y resulta ser:

$$F = mG \frac{m_T}{r_T^2} = mg$$

donde g es la aceleración de la gravedad y obviamente:

$$g = G \frac{m_T}{r_T^2}$$

Con esto podemos saber la masa de un cuerpo tal que, cuando se cuelgue de un resorte, le aplique una fuerza de 1N. Se puede colgar dicho cuerpo, medir el alargamiento que produce y determinar el valor de k (en N/m) que aparece en la ecuación (1). Con esto desaparecería la condición de que tenga que usarse siempre el mismo dinamómetro.

La Física que se explica en los cursos actuales, tiene más de 400 años de desarrollo y ha de comprimirse su exposición, para poder cumplir con el tiempo asignado en los programas de estudio. Esto conduce a privilegiar lo que se acepta por la comunidad científica en la actualidad, por encima de lo que puede concluirse a partir de los elementos experimentales que se presentan, lo cual implica establecer una violencia intelectual que es contraproducente para desarrollar el pensamiento crítico y en general las habilidades de pensamiento. Otra consecuencia es que se obra con superficialidad al exponer los contenidos y se pasan por alto aspectos que son imprescindibles para favorecer el pensamiento profundo. Esto último, es algo que esta secuencia de tres artículos contribuye a paliar. La idea no es hacer siempre análisis profundos, ni tampoco hacer todos los que se consideren útiles en las clases, sino añadir otras formas para poner en contacto a los alumnos con materiales elaborados y que favorezcan el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Se presentan ejemplos y se recomienda usar algunos de ellos al menos una vez y con el resto de los contenidos dejar preguntas y a la vez, estimular a los alumnos a que ellos mismos las formulen. Algunas de las respuestas se pueden brindar en materiales que se elaboren y se pongan a disposición de los alumnos y en otros casos señalar fuentes en las que puedan profundizar. Es útil dejar algunas sin orientación para estimular a que algunos alumnos, por supuesto no todos, ni siquiera un número grande, se dispongan a realizar sus propias búsquedas de manera independiente.

Conclusiones

El presente trabajo constituye una interface entre los artículos teóricos de Psicología con el propósito de facilitar a los docentes en ejercicio, la aplicación de los resultados recientes en el tema del desarrollo de las habilidades de pensamiento, y algunas maneras de aplicar esos contenidos, Su valor radica en proponer un conjunto de preguntas y comentarios al tratar de inducir de resultados experimentales la Segunda ley de Newton, que contribuyen a desarrollar algunas habilidades de pensamiento. Lo próximo es poner en práctica estas sugerencias y medir el desarrollo de las habilidades de pensamiento antes y después de la intervención pedagógica en la que estas sugerencias se pongan en

práctica. Por otra parte, es oportuno seguir elaborando otras sugerencias, referidas a otros temas del curso y que cubran una mayor cantidad de elementos de las dimensiones del pensamiento y sus correspondientes habilidades.

Referencias Bibliográficas

- Aznar I, Laiton I. (2017). Desarrollo de Habilidades Básicas de Pensamiento Crítico en el contexto de la Enseñanza de la Física Universitaria. *Formación Universitaria* Vol 10 (1) 71- 78
- Cohen E.R. y Taylor B. N. (2001). The 1986 recommended values of the fundamental physical constants. *J. Phys. Chem. Ref. Data* 17(4), 17951803
- González F. Análisis de la modelación en un experimento sencillo. *Revista Varona ISPEJV* (1990).
- González F. (1991). Metodología para el trabajo en la solución de problemas en las clases prácticas de Óptica para la especialidad de Física en los ISP Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- González F. (1997). Algunas sugerencias para elevar la efectividad de los problemas de Física. *Revista Varona. ISPEJV*.
- González F. (2009). Algunas técnicas para desarrollar el talento en los cursos de Física. Primera parte: Relativa al contenido. *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. XIV No.5
- González F. (2010).Algunas técnicas para desarrollar el alentó en los cursos de Física. Segunda parte: Relativa al método. *Revista pedagogía universitaria* Vol. XV No.1
- Pozo J. I., Gómez Crespo M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Ediciones Morata S. L. Madrid España

Las tareas de aprendizaje en las escuelas multigrados desde la interacción social

Learning tasks in multigrade schools from social interaction

Recibido: 25/08/2020 | Aceptado: 23/10/2020 | Publicado: 19/12/2020

Lic. Jenri Cupull Martínez^{1*}

Dr. C. Isabel Veitía Arrieta²

Lic. Mariela Acosta Mesa³

^{1*} Licenciado en Educación especialidad Primaria. Maestrando Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. 807cris@nauta.cu

^{2*} Doctora en Ciencias Pedagógicas Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. iveitia@uclv.cu. ID ORCID 0000-0002-3680-3265.

^{3*} Licenciado en Educación especialidad Primaria. Maestrando Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. marielaa@sd.vc.rimed.cu

Resumen:

El trabajo aborda las tareas de aprendizaje en la escuela multigrada que constituye una problemática de gran importancia en el contexto de la realidad cubana actual para contribuir al desarrollo sostenible. Lo anteriormente expresado justifica la necesidad de proponer ejemplos de tareas de aprendizaje como preparación al docente de la enseñanza primaria en las zonas montañosas en Manicaragua; aplicados para incorporar en las clases del grupo multigrado, a partir de la flexibilidad que existe para la planificación de las clases. Las actividades propuestas en este trabajo constituyen una alternativa que asegura un profundo y sistemático accionar que permite la interrelación entre el docente-escolar, el escolar-con otros escolares y con diversos agentes educativos de su entorno. Se logra el éxito en el proceso enseñanza- aprendizaje pues el docente de multigrado diseña, promueve tareas y situaciones de aprendizaje que propicien el desarrollo del potencial intelectual de los escolares, en un proceso de comunicación y socialización de experiencias de acuerdo con su capacidad para enfrentar la realidad, de forma reflexiva, crítica y constructiva con grandes dosis de autonomía y autodeterminación.

Palabras clave: Tareas de aprendizajes, escuelas multigrados, interacción social

Abstract:

The work addresses the learning tasks in the multigrade school that constitutes a problem of great importance in the context of the current Cuban reality to contribute to sustainable development. The aforementioned justifies the need to propose examples of learning tasks in preparation for the primary school teacher in the mountainous areas of Manicaragua; applied to incorporate in the classes of the multigrade group, from the flexibility that exists for the planning of the classes. The activities proposed in this work constitute an alternative that ensures a deep and systematic action that allows the interrelation between the teacher-school, the school-with other school children and with various educational agents in their environment. Success is achieved in the teaching-learning process because the multigrade teacher designs, promotes tasks and learning situations that foster the development of the intellectual potential of schoolchildren, in a process of communication and socialization of experiences according to their ability to face reality, in a reflexive, critical and constructive way with large doses of autonomy and self-determination

Keywords: Learning tasks, multigrade schools, social interaction.

Introducción

La educación tiene como función principal el desarrollo de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas en general en todas las áreas del saber y el hacer, la conservación del patrimonio, las identidades culturales y el adelanto del progreso humano. Con estos aspectos con los que se debe seguir trabajando a partir del enfoque de desarrollo sostenible.

El Ministerio de Educación (Mined) tiene como objetivo central de sus acciones, la educación y formación integral para que los educandos sean ciudadanos útiles, preparados para la vida en los tiempos y la sociedad que les ha tocado vivir, que tengan una cultura general integral. Para el alcance de estos objetivos está concebido el Sistema Nacional de Educación de la República de Cuba como un conjunto de subsistemas de forma orgánica, articulados en los niveles y tipo de educación. La Primaria forma parte de este sistema. Tiene carácter obligatorio y universal, beneficia a todos, parte del principio de que a las más jóvenes generaciones se enseña y forma en los mejores valores de la sociedad.

La escuela rural cubana es la encargada de responder a las necesidades de la sociedad en el medio no urbanizado. Su tarea va dirigida a garantizar para niños y jóvenes de las áreas campesinas las mismas oportunidades de desarrollo que al niño y al joven de pueblos y ciudades. Para ello, cuenta con el apoyo de las organizaciones estudiantiles y las agencias socializadoras que, al promover el progreso del sector rural, hacen que disminuyan las diferencias entre la ciudad y el campo; propicia que lleguen a las más apartadas regiones los avances de la ciencia y la técnica y otros agentes promotores del desarrollo cultural.

En ese sentido, el trabajo con las escuelas multigradas requieren de un profundo y sistemático accionar que contribuya a una interacción social entre estudiantes, docentes, familia, comunidad en los diferentes contextos de actuación; de ahí que es objetivo del presente trabajo es proponer un acercamiento a la educación rural como actividad social desarrolladora en el contexto.

Materiales y métodos

Este trabajo forma parte de un proceso de investigación derivados del proceso de la práctica educativa en el sector rural. La investigación asume el método dialéctico-materialista en su unidad de lo teórico y lo empírico. Dentro de los métodos empíricos resaltan el análisis documental: programa de estudio, libros de textos, orientaciones metodológicas, modelo de la escuela primaria, la entrevista y la encuesta que complementan la información.

Referente a los métodos teóricos se destacan el histórico-lógico, el analítico-sintético, lo cual facilitó profundizar en los referentes teórico-metodológicos expresados en otras investigaciones y realizar el procesamiento, interpretación, explicación y generalización de la información recolectada, el inductivo-deductivo, permitió la asunción de las inferencias y generalizaciones correspondientes, llegar a la determinación de las conclusiones necesarias a tener en cuenta para el trabajo en sector multigrado y las exigencias del perfeccionamiento educacional. La modelación tuvo en cuenta las variantes a emplear en la organización de la escuela multigrado, el diseño del trabajo metodológico y las tareas de aprendizaje a aplicar, lo que facilita la visión objetiva del sistema de relaciones del objeto de estudio y el enfoque en el estudio presentado

Resultados y discusión

La escuela multigrado en cuba

El triunfo de la Revolución Cubana en enero de 1959, abre nuevos proyectos de vida en el pueblo. Se inicia el desarrollo educacional y se crean escuelas en todos los rincones del país siendo beneficiados los niños del sector rural. Desde ese momento las zonas montañosas y rurales poseen las mismas posibilidades educacionales que los que viven en zonas urbanas.

Aparejado al aumento de escuelas en el rural, crece la matrícula, y se hace necesaria la formación de nuevos maestros. Desde el punto de vista organizativo y estructural son las primeras transformaciones que se acometen. Se incrementan las aulas multigrados y se crean los concentrados rurales. Al mismo tiempo que hay un incremento de escuelas de grupos inígrados y la creación de los internados en zonas urbanas.

La unidad del Sistema Nacional Educativo Cubano se preserva con la aplicación del modelo de escuela en la Educación Primaria, lo que presupone que los conceptos y categorías pedagógicas en todos los ámbitos educacionales, urbanos y rurales se cumplimenten y la escuela multigrada no es una excepción.

Las escuelas primarias en el sector rural se encuentran organizadas de manera general en dos categorías clasificatorias: modalidad de escuela graduada y escuelas multigrados. Estas se sustentan en los siguientes principios básicos: carácter gratuito, masivo y con equidad; participación democrática de toda la sociedad en la educación; combinación del estudio con el trabajo; coeducación y escuela abierta a la diversidad y atención diferenciada e integración escolar.

La escuela multigrada es aquella donde existe, al menos, un grupo-clase multigrado. Se pueden interrelacionar con aulas graduadas (especializadas), manteniendo un solo docente por aula y que su referente básico sea el grupo, sin desconocer el rol referencial del grado.

La escuela multigrada en Cuba adopta la siguiente organización:

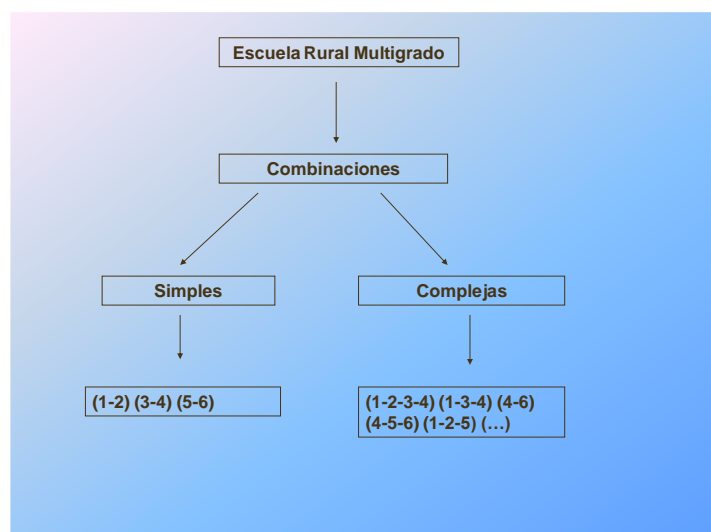


Fig. 1 Elaborada por los autores

Aunque en la clasificación aparecen las combinaciones simples y complejas, de forma general se puede expresar que por las características del trabajo con grupos múltiples todas son complejas. El trabajo con el multigrado es un reto que ha tenido que enfrentar el maestro rural, pues debe impartir clases desarrolladoras, teniendo en cuenta programas diferentes.

Variantes para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el multigrado

1. Clase única dirigida a la totalidad del grupo multigrado, incluyendo sistema de tareas de aprendizaje que den atención a los objetivos de cada grado. Se aprovechan todos los espacios donde se puedan realizar actividades colectivas o frontales, vinculando estas acciones de atención individual con los objetivos específicos.
2. Combinación de actividades dirigidas durante todo el tiempo de la clase: el maestro trabaja de forma directa con los niños(as) de un grado, mientras los del otro grado ejecutan actividades de forma independiente a partir de orientaciones dadas por el maestro y durante toda la clase se alternan entre uno y otros grados.
3. Actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, alternando en distintos momentos de la clase con actividades diferenciadas para los diferentes grados, que puedan ejecutar los alumnos de forma independiente y que presenten distinto nivel de dificultad, de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados y los objetivos del grado.
4. Organización de las actividades a realizar por los alumnos de los diferentes grados mediante formas de trabajo cooperativo, y de ayuda de los alumnos de los grados superiores a los inferiores, en correspondencia a los objetivos de la actividad.

La aplicación de estas y otras variantes creadas por los docentes requiere de una adecuada planificación y preparación de la clase donde el papel rector lo ocupe la determinación de los objetivos que se desean lograr en el aprendizaje de los alumnos. En correspondencia con el contenido de las diferentes asignaturas y el diagnóstico de los escolares, se seleccionan los métodos, medios y recursos didácticos que van a favorecer su cumplimiento.

La preparación del docente se garantiza teniendo en cuenta los aspectos que contiene el organigrama (fig1).

Grupo clase multigrado: El espacio del aula, que en ocasiones coincide con la Escuela Rural (aula multigrado), integrado por escolares de diferentes grados y edades, conducidos por un solo maestro, que garantiza intencionadamente la combinación de conocimientos y relaciones interpersonales, según las particularidades de formación de estos grupos. Generalmente pertenecen a la misma comunidad rural.

El maestro del multigrado: Desempeña el rol de mediador entre el escolar y el conocimiento, para ello debe enseñar a cada niño(a) a operar e interactuar en el seno del grupo y que ese grupo escolar como unidad psicológica haga suya toda la cultura transmitida por los agentes externos.

Clase única: Es una forma organizativa de la enseñanza, en la cual el maestro dirige la actividad cognoscitiva de los escolares de más de un grado simultáneamente, atendiendo las características de cada grado y las particularidades de los escolares, con una eficiente combinación del trabajo colectivo y cooperado.

Es muy importante que el maestro establezca una atmósfera emocional positiva de confianza en las posibilidades individuales y de colaboración mutua dentro del grupo. El carácter cooperativo que se logre durante el desarrollo de la clase hace aumentar considerablemente sus éxitos.

La clase única reporta grandes ventajas en el trabajo con el multigrado: facilita el trabajo del docente frente a los niños(as) de distintas edades y niveles, propiciando mejor atención a las diferencias individuales y al desarrollo de habilidades de trabajo independiente; posibilita la interacción que se produce en la comunicación grupal y cooperada; propicia mejor orientación de la actividad; facilita mejor dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y la concentración de los niños durante la clase.

Para concebir la clase única se debe tener en cuenta qué contenidos de los diferentes grados se pueden fusionar, qué objetivos del programa anteceden y preceden, así como el diagnóstico individual y colectivo de los grupos con que se

trabaja. En el quehacer de la preparación y desarrollo de la clase única es imprescindible la utilización de medios de enseñanza como apoyo al trabajo con los ejes temáticos, para ello se pueden emplear: libros de textos y cuadernos; medios audiovisuales y tecnológicos; hojas de trabajo; fichas de contenidos; tarjetas de ejercitación; secuencias de láminas, ilustraciones y fotos; dibujos y grabados, así como objetos naturales e industriales y otros.

Todos estos materiales didácticos que apoyan la labor independiente y cooperada de los niños y niñas pueden ser utilizadas de forma combinada con el resto de las tecnologías de que dispone el maestro y los educandos. En las aulas multigrados alcanza un valor extraordinario la utilización de las fichas de contenido, hojas de trabajo y tarjetas de ejercitación por contener tareas de aprendizaje para la diversidad de niños y niñas. Esto permite al maestro optimizar el tiempo de la clase, despertar el interés de los niños y niñas, impulsar su actividad y ofrecerles la oportunidad de buscar, analizar, aplicar, crear y encontrar por sí mismos las respuestas a los problemas que se les plantean.

Concepción de tareas de aprendizaje

Estudios presentados en la revista Horizonte Pedagógica por (Dul, Campos, Veitia; 2020) muestran que la educación en Cuba ha sido un instrumento eficaz para reducir desigualdades sociales y alcanzar altos estándares de calidad en todos sus niveles. Destaca que se trabaja por el objetivo de que la escuela debe ser cada vez más inclusiva, de manera tal que responda a todos los escolares como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los escolares de la comunidad rural que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir escolares. Las ideas expresadas son valiosas y se tiene en cuenta en la concepción de las tareas de aprendizaje en las escuelas multigrados.

Las tareas de aprendizaje son todas las actividades que se conciben para realizar por el alumno en clases y fuera de estas, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades. Existen diferentes tipologías: según las operaciones mentales implicadas: simples, complejas y procesales; por la modalidad de enunciación: aseverativas, imperativas e interrogativas y de acuerdo a los niveles de asimilación: reproductivas simples, reproductivas con modelo o esquemas, aplicativas y creativas.

La elaboración de las tareas de aprendizaje expresa las exigencias a tener en cuenta desde el punto de vista afectivo, cognitivo y motivacional, a partir de las evidencias emanadas del diagnóstico, con vista a favorecer la adecuada interacción de los escolares con la tarea objeto de estudio, lo que fomentará su interés hacia la solución de los ejercicios propuestos.

Para elaborarlas el maestro tiene que prepararse, documentarse y adquirir habilidades en función de presentar órdenes y preguntas que permitan un nivel de concreción en los alumnos, en las actividades y en los resultados.

Toda tarea de aprendizaje prescribe qué hacer, de qué manera y en qué orden, mediante enunciados-textos que tienen como propósito lograr que el estudiante (lector, receptor, interlocutor) ejecute una acción determinada, por tanto, se insertan en un discurso instruccional que intenta regular la actividad del interlocutor en su tránsito hacia una acción concreta, práctica o mental. Se erige o se constituye en texto instruccional desde el cual se organizan, prescriben y controlan los procesos mentales que debe asumir el receptor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enunciados que contienen las tareas de aprendizaje concretan el diseño de la clase en cualquier asignatura.

Las tareas de aprendizaje son instrumentos o herramientas fundamentales de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se concreta y materializa en enunciados o textos, orales o escritos, producidos en la interacción dialógica y socio discursiva, de marcado carácter académico e instruccional, entre el maestro o profesor y los estudiantes en todos

los niveles de enseñanza y cuya función es organizar, ordenar, prescribir, direccionar y regular el conjunto de acciones, operaciones y estrategias mentales necesarias y suficientes para la adquisición del conocimiento. (Barreras, 2009: 89).

Para que las tareas de aprendizaje tiendan a promover una actuación que modele la de los escolares en su contexto de actuación, integrando teoría y práctica, tienen que cumplir determinados requisitos

- Ser abiertas, que admitan varias vías posibles de solución o incluso varias soluciones posibles, potenciando la emisión de hipótesis y la adopción de sus propias decisiones sobre el proceso de resolución.
- El formato o definición de los problemas no puede conllevar a que el escolar identifique una forma de presentación con un tipo de problema.
- Relación con los futuros contextos de actuación, en la vida y la sociedad, con lo cual deben adquirir significado para los estudiantes.
- Que su proceso de resolución exija la integración coherente de teoría y práctica, evitando que las tareas prácticas aparezcan como ilustración, demostración o ejemplificación de unos contenidos previamente presentados a los escolares.
- Que exijan la utilización de métodos, procedimientos y un sistema cognitivo- instrumental característico de los hombres de su futuro contexto de actuación; así como de medios técnicos: materiales, instrumentos, dispositivos; propios de ese contexto.
- Promover que los escolares desarrollen en el proceso su formación protagónica según estudios realizados (Veitia, 2006) contribuirá al fortaleciendo la responsabilidad, la toma de decisiones, independencia y la implicación para dar respuesta a las tareas que se le plantean.

Las tareas de aprendizaje se sustentan en diferentes planos: Plano lexical, morfosintáctico o gramatical, textual y discursivo; sus principales funciones son:

- Función organizativa: de las acciones y operaciones mentales, del contenido temático específico al que se refieren, de la estructura textual que exigen.
- Función activadora-reguladora: de los mecanismos intelectivos, cognitivos y metacognitivos, actitudinales y valorativos (operaciones, estrategias previas, durante y posteriores, que permiten la supervisión, corrección y autocorrección, la evaluación y autoevaluación).
- Función instruccional-directiva: prescriben qué hacer, cómo hacer, por qué y para qué hacer, todo ello concretado dentro de los marcos de un discurso didáctico directivo.
- Función direccional: dibujan un doble espacio de realización, primero, se diseñan y planifican como comunicación diferida, pensada y actuada para un sujeto concreto o un grupo de ellos; segundo, porque es ejecutada y respondida por ese sujeto o grupo de sujetos desde una intencionalidad predeterminada.
- Función mediadora: entre los procesos de lectura, comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos; entre los procesos de pensamiento y verbalización lingüística, o sea, entre lo que se piensa y lo que se dice o verbaliza mediante la textualización.

El trabajo metodológico en la escuela multigrada

Las actividades metodológicas para el rural multigrado se organizan teniendo en cuenta el diagnóstico de los docentes que tiene el metodólogo municipal y el director zonal. En las escuelas graduadas y semigraduadas pueden trabajar con

los docentes de cada grado, por momentos del desarrollo, combinación multigrada, ciclo o nivel, bajo la dirección del director, jefe de ciclo u otro docente con preparación.

Se han dado pasos en el perfeccionamiento de la clase, por ser esta la forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que más impacto tiene en el alumno. Por su carácter sistemático, planificado y organizado se enfatiza en su preparación, para lograr los objetivos.

En los niveles provincial y municipal se realizan los seminarios de preparación del nuevo curso escolar como forma principal del trabajo metodológico. Se organizan, además, de acuerdo con las necesidades, reuniones metodológicas con diferentes funcionarios para orientar y controlar las estrategias del trabajo metodológico, a partir de los resultados alcanzados en el proceso docente educativo y el análisis de las causas. Estas actividades parten de un diagnóstico integral.

En cada institución educativa rural se realizan las reuniones preparatorias del curso escolar con la participación de los principales directivos, docentes, especialistas, miembros de los Consejos de Escuela, metodólogos municipales con el objetivo de profundizar en las acciones a desarrollar para elevar la calidad del proceso y resolver los problemas identificados en el cierre del curso escolar. Las actividades a desarrollar en esta etapa parten del diagnóstico.

En las instituciones educativas se realizan actividades metodológicas a nivel de ciclo o grado. Se crea el fondo de tiempo para la preparación y ayuda metodológica a los docentes, con prioridad a los que están en formación, de manera que se cuente con 8 horas semanales como mínimo para profundizar en el contenido y la metodología del trabajo educativo. En la Primaria, de acuerdo con las posibilidades, puede incrementarse hasta 12 horas.

En el desarrollo de las sesiones de la preparación metodológica se utilizarán métodos que promuevan la participación activa y consciente de los implicados, que contribuyan a disminuir las actividades expositivas y reproductivas, así como a garantizar el uso sistemático de los libros de textos, cuadernos de trabajo, software educativos, videoclases, videos metodológicos, mapas, laminarios y de los laboratorios, entre otros.

La distribución del tiempo para la autopreparación y preparación de los docentes se expone en el siguiente organigrama.

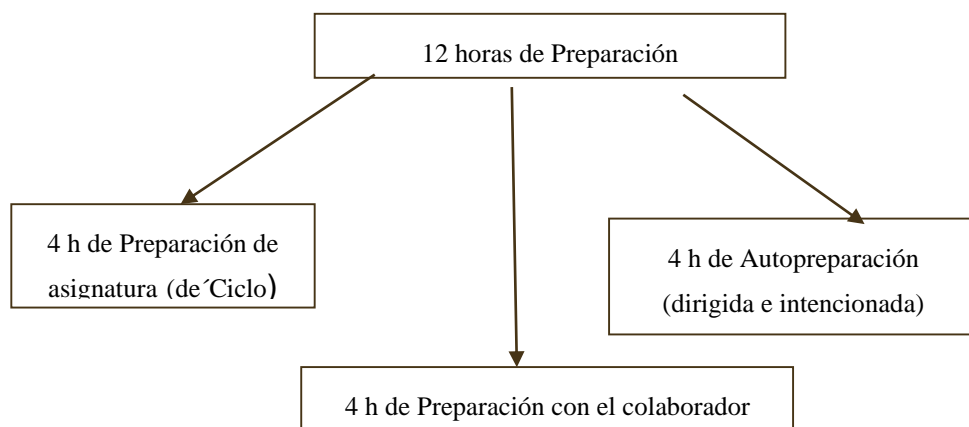


Figura 2. Elaboración de los autores

Tareas de aprendizaje aplicados en las clases del grupo multigrado

Grados que presenta el grupo clase multigrado: 3.^o- 4.^o y 5.^o

Texto: Amigos. Actividades

1- ¿Qué parejas de amigos se mencionan en el texto? - ¿Por qué el autor las combinaría así?

2- ¿Qué textos estudiados guardan relación con el contenido de esta poesía? ¿Por qué?

3- Busca adjetivos para el sustantivo amigos.

- Colorea de azul las parejas de amigos que aparecen en la siguiente sopa de letras, según el texto leído.

l	l	u	v	i	a
a	b	e	j	a	n
f	w	f	h	l	l
l	x	h	d	s	ñ
o	k	n	i	o	o
r	i	s	a	l	t
j	u	e	g	o	l
l	i	b	r	o	o

4- Completa

La pareja de amigos que corresponde según el texto.

La _____ es la estación del año más fresca porque con ella llega siempre la _____.

5. ¿Crees tú que la amistad es un sentimiento importante? ¿Por qué?

6. ¿Según el mensaje del texto qué otro título pondrías a la poesía estudiada?

7. Imagina que tu mejor amigo se encuentra lejos. Escríbele una carta donde le demuestres lo importante que es para ti la amistad.

Texto: Las mañanitas de mayo. Actividades

Después de leer el texto responde:

1- Las mañanitas de mayo es el título de:

a) __ un cuento b) __ una poesía c) __ una canción d) __ una fábula

2-¿Qué palabras utiliza el autor para describir las mañanitas de mayo? Exprésalo con tus palabras.

3- ¿Qué componentes de la naturaleza se mencionan en el texto?

4- Al escribir la poesía el autor se ha inspirado en:

a) __la belleza de la naturaleza b) __la primavera en el campo c) __el amanecer en el campo d) __el amanecer en el mes d mayo

5- ¿Por qué se respira mejor en estas mañanas y no en las mañanas de agosto?

6- Enlaza con la idea que consideres más adecuada.

a) En las mañanas alegres -- cuando empieza a clarear

-- hace los campos brillar

-- qué gusto da respirar

-- es hermoso pasear

7- ¿Lo que leíste tiene relación con la ilustración? ¿Por qué?

8- Imagina que todo lo que se dice en el poema lo viste en un bello sueño y ahora deseas escribir un texto descriptivo.

Texto: El honrado leñador. Actividades:

1- Marca con una x la respuesta correcta. El texto leído es:

___ una anécdota ___ una fábula ___ un cuento ___ una carta

2. De las siguientes características vincula las que corresponden al leñador según lo que se dice en el texto. (honesto charlatán honrado amable mentiroso)

3. Ordena las siguientes ideas según lo que se dice en el texto.

___ El hada ayudó a este hombre y lo recompensó por su honradez.

___ Él fue castigado y regresó a su casa más pobre.

___ Un pobre leñador perdió su hacha en el río.

___ Un holgazán trató de engañar al hada.

4. Expresa con tus palabras tu opinión sobre la actitud asumida por el pobre leñador.

Tareas de aprendizaje para la salud escolar

“El cuidado de la salud y el cumplimiento de las medidas higiénicas sanitarias”

Charla educativa por parte de la enfermera del consultorio sobre la importancia de la higiene para preservar la salud.

Análisis del artículo *El cólera una enfermedad reemergente*.

Actividad práctica demostrativa sobre el lavado de las manos.

Escuela de educación familiar. La comunicación en la familia

Se comienza el taller invitándolos a leer en la pizarra la siguiente idea:

“Padres y madres deben procurar un diálogo hábil y amoroso con los hijos”

Se reparten tarjetas con las siguientes preguntas:

➤ ¿Qué es para ustedes la comunicación? ¿Cómo nos comunicamos?

➤ ¿Se logra comunicación en todas las familias? ¿Mantenemos una comunicación basada en el intercambio de sentimientos? ¿Cómo lograr una relación de cercanía con nuestros hijos?

Se lee el concepto de comunicación por la bibliotecaria.

La comunicación es la interacción entre los seres humanos en su actividad cotidiana, es decir, es el proceso en el cual los hombres actúan significativamente recurriendo a los sistemas de señales e intercambios propios del grupo social en

el cual desarrolla su vida diaria, es algo comprensible y habitual en el grupo al cual pertenecen, es establecer un intercambio, lo asociamos siempre a una conversación.

Se hace la promoción del libro *Labor preventiva en el contexto familiar*

Se invita a una madre que aborde algo más sobre el tema: (preparada con antelación)

- Comunicarnos en el hogar significa amar a nuestros familiares, expresarles cada día ese cariño que nos mantiene unidos y es tan necesario como el oxígeno para vivir,
- La comunicación familiar ayuda mucho la expresión abierta, la simpatía mutua, dar un toque de amor a las relaciones interpersonales y encontrar motivos para la risa alegre ya que la alegría nos permite vivir en armonía familiar. Cuando nos comunicamos, un valor muy importante es la tolerancia que nos permite la aceptación humanista de nuestros semejantes.
- Las circunstancias tan variadas de la vida actual exigen que todos los miembros de la familia, en particular los padres, se esfuercen por ampliar y lograr al máximo una adecuada comunicación con sus hijos sin distinción de sexo.
- Cuánta alegría manifiestan los niños cuando reciben de su familia y en particular de los padres frases como estas :(Se copian en la pizarra)

Te estoy escuchando; Te quiero mucho; Qué lindo eso que hiciste; ¿En qué te puedo ayudar?

Eres mi hijo. A modo de conclusión, se lee a los padres una serie de ideas para que reflexionen:

- Padres y madres deben procurar un diálogo hábil y amoroso con sus hijos.
- En nuestra comunicación debemos ser sensibles a las consecuencias de las palabras y sus acciones.
- El grito es el mayor síntoma de incomprensión en las relaciones humanas, nos aleja, nos incomunica.
- Saber escuchar y ser escuchado posibilita un acercamiento más humano y de respeto entre quienes se comunican.
- Es necesario que las familias se esfuercen por encarar con gusto cualquier tema de comunicación por difícil que sea.

Resultados del sistema de tareas de aprendizaje en la práctica educativa

La concepción del trabajo metodológico en la escuela multigrado y las tareas elaboradas para su desarrollo durante el proceso enseñanza aprendizaje se consideran pertinentes; responden a las necesidades de formación continua del profesional que requiere el país y a las habilidades a potenciar en los escolares. Los contenidos definidos están en concordancia con los objetivos exigidos en el nivel educativo, organizados de forma clara, coherente y flexible, lo que responde en su diseño a las exigencias curriculares en correspondencia con las concepciones educativas contemporáneas y propicia el desarrollo de habilidades investigativas, una posición científica ante los problemas del contexto educativo, la búsqueda de alternativas de respuesta y su introducción a la práctica.

Se logra además amplia participación de los escolares en las actividades docentes y extradocentes a partir de sugerencias interesantes, motivantes y reflexivas que contribuyan al desarrollo de tareas sociales y de transformación social en las comunidades rurales.

Elevada calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje evidenciado en el conocimiento de los escolares y sus modos de actuación en la sociedad.

Nivel de preparación de los docentes que logra mejora en la organización escolar de las instituciones educativas y aumenta el sentido de pertenencia con la comunidad.

Mejora en las relaciones interpersonales alumno-alumno; grupo-alumno, en parejas, tríos y pequeños grupos, entre grados; surgimiento de experiencias positivas y creación de proyectos integradores.

Calidad de los resultados del aprendizaje escolar demostrado en los resultados sistemáticos, trabajos prácticos y pruebas finales.

Conclusiones

La escuela rural es la encargada de responder a las necesidades de la sociedad en el medio no urbanizado, propicia que lleguen a las más apartadas regiones los avances de la ciencia y la técnica y otros agentes promotores del desarrollo cultural. La escuela rural actual cubana se organiza de manera tal que garantice el empleo de una didáctica para el trabajo del multigrado.

En el sector rural el maestro dirige, orienta, facilita el aprendizaje de sus alumnos científicamente, la planificación de las tareas de aprendizaje obedece a un acuerdo previo conjunto, sobre bases reales y objetivas; se corresponde, se adecua a la situación de aprendizaje construida por él y sus alumnos.

En el proceso de enseñanza aprendizaje concebido y llevado a la práctica consecuentemente, los alumnos y los maestros serán cada vez más reflexivos e independientes, críticos y flexibles, motivados y comprometidos, seguros y creativos, en fin autodeterminado y desarrollado plenamente.

Referencias Bibliográficas

- Barreras Jiménez, A. D. (2009). Tratamiento metodológico de los componentes funcionales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2004). Una propuestas pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales. Ciudad de La Habana: PUBLICITUR.
- Colectivo de autores. (2004). El trabajo científico-metodológico y sus particularidades en el sector rural. Ciudad de La Habana: PUBLICITUR.
- Correosa, F. (1931). La escuela rural cubana. Su evolución y significación social. La Habana: Edición Hermez.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2006). Programas de Educación Primaria. -La Habana: Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación
- Dul, B., Campos M., Veitia, I. (2020). Sistemas educacionales rurales cubano y cambodiano. La Habana. En <http://www.horizontepedagogico.rimed.cu>
- Fusté, M. A. (2017). Preparación a docentes del nivel primario de Manicaragua en Educación Patrimonial. Revista IPLAC. <http://www.revistaiplac.rimed.cu>. Sept- oct de 2017.

- Fusté, M. (2018). La preparación en educación patrimonial al docente de la escuela primaria de las zonas montañosas de Manicaragua. Inédito Tesis de doctorado, Centro de Estudios de Educación, UCLV, Santa Clara, Cuba.
- González Labrada, G. C. (2012). XII Seminario Nacional para educadores. La Habana: Mined.
- Guilarte, H. (2010). Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza. Recuperado de www.eumed.net/tesis/2010/hgc/
- Juárez, D. (2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. Sinéctica, 38. Recuperado de http://www.sinec.ca.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_11
- Martínez, R. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos escolares con grados múltiples con la mediación de la audiovisualidad multigrada. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, Nº 25 (marzo 2011). En: <http://www.eumed.net/rev/ced/25/rmi.htm>
- Montaño Calcines, J. R. (2012). Los enunciados-tareas de aprendizaje: mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas (soporte digital).
- Rico, P. (2008). El Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rivero, L y P. Chávez (2003). Estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria multigrado. Curso Pre-evento Pedagogía 2003. La Habana.
- Rodríguez, J. (2008). Folleto no. 2. El trabajo científico-metodológico en el sector rural. La Habana: Proyecto Mined-Unicef.
- Rodríguez Izquierdo, J. (2010). La enseñanza en la escuela rural multigrado. Folleto N. 7. La Habana: Pueblo y Educación
- Silva, D. (2008). Formación ciudadana de niños y niñas en el sector rural. La Habana: Proyecto Mined-Unicef.
- Valdés, O. (1995). La educación ambiental para el desarrollo sostenible en las montañas de Cuba. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Veitia, I. (2006). Metodología para la formación protagónica de los pioneros de segundo ciclo a través del proceso de enseñanza- aprendizaje de la escuela primaria. Tesis doctoral inédita. Recuperada el 3 de diciembre de 2019, de <https://eduniv.mes.edu.cu>.
- Veitia, I. y T. Romero. (2008). Metodología para formación protagónica de los pioneros. La Habana: Proyecto Mined-Unicef.
- Wolf, L. & García, N. (2002). La escuela multigrado y la tecnología. En <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/>

Evaluación y método. Visión desde la teoría de la complejidad como saber necesario

Evaluation and method. Vision from the theory of complexity as necessary knowledge

Recibido: 25/08/2020 | Aceptado: 23/10/2020 | Publicado: 19/12/2020

Michel García Díaz ^{1*}

Antonio Noda Galeano ²

^{1*} Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor titular. Universidad de Artemisa. michelgd@uart.edu.cu

^{2*} Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Universidad de Artemisa. antonion@uart.edu.cu

Resumen:

La investigación propone transitar hacia una reforma del pensamiento superando las maneras de producir saber que reducen el conocimiento del todo al de las partes y lo descontextualizan, asumiendo la preeminencia de una causalidad universal, y avanzar hacia una forma de pensar donde se eliminen los moldes estrictamente disciplinares del conocimiento científico, **ubicándose en un espacio transversal, transdisciplinar**. Se brindan elementos sobre la evaluación como proceso y resultado; y el método como el componente didáctico que estructura el proceso con un sentido lógico dialéctico. Utilizando el método dialógico, explicativo y crítico reflexivo se sistematiza sobre la necesidad de lograr un aprendizaje donde predomine el pensamiento relacional. El objetivo de la investigación consiste en valorar una nueva mirada sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que supere el reduccionismo y el tecnicismo a partir de la perspectiva que propone el pensamiento complejo. Para ello se proponen como resultado tres principios necesarios para aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje: el dialógico, la recursividad y el hologramático. En el orden de las conclusiones se abordan los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Palabras clave: didáctica, complejidad, transdisciplinar, evaluación, método

Abstract:

The research proposes moving towards a reform of thought overcoming the ways of producing knowledge that reduce the knowledge of the whole to that of the parts and decontextualize it, assuming the preeminence of a universal causality, and moving towards a way of thinking where the molds are strictly eliminated disciplinary of scientific knowledge, being located in a transversal, transdisciplinary space. Elements are provided on evaluation as a process and result; and the method as the didactic component that structures the process with a dialectical logical sense. Using the dialogical, explanatory and critical reflective method, the need to achieve learning is systematized where relational thinking predominates. The objective of the research is to assess a new look at the teaching-learning process that goes beyond reductionism and technicality from the perspective proposed by complex thinking. For this, three principles necessary to apply in the teaching-learning process are proposed as a result: the dialogic, the recursion and the hologrammatic. In the order of the conclusions, the seven knowledge necessary for the education of the future are addressed.

Keywords: didáctica, complejidad, transdisciplinar, evaluación, método.

Introducción

Una propuesta didáctica crítica debe estar precedida de una reforma en el pensamiento, pues no hay pensar educativo fértil, ni proceso enseñanza - aprendizaje transdisciplinario eficaz, sin cambiar las mentalidades. Esta concepción está presente en el ideario de Edgar Morin. La transdisciplinariedad se funda en un aval cultural que propicia encontrar las interconexiones sin apriorismos y supuestos preconcebidos. Se desarrolla porque emerge del sentido cultural y complejo con que se asume la realidad estudiada.

Los paradigmas de corte positivista, gnoseologistas, reduccionistas, objetivistas, intolerantes y autoritaristas, convierten a los educandos en objetos pasivos. No importa que en las teorías didáctico-pedagógicas se hable de métodos activos, cuando los docentes presentamos nuestra verdad como la verdad absoluta. No se crean espacios comunicativos para construir conocimientos y revelar valores. El trasmisionismo gnoseológico y la manera dogmática de potenciar el desarrollo de la educación en valores siguen imperando con fuerza indetenible.

Estamos sin duda, inmersos en una revolución científico-técnica que significa una nueva forma de producir y pensar realidad. Las necesidades y problemas teórico-prácticos, han demandado cambios y rupturas epistemológicas, e incluso, de la propia racionalidad. A denominación de Thomas Kuhn: "... estamos frente a cambios de paradigmas como resultantes de revoluciones científicas".

A finales del siglo XX, estos movimientos científicos parciales y disciplinarios, no sólo comenzaron a interrelacionarse, sino que, además, a dimensionarse -con el aporte de la Filosofía como saber omnicomprensivo-, como un movimiento único. En este sentido, algunos autores comenzaron a identificar y masificar profundas reflexiones sobre las semejanzas sincrónicas, a pesar, de las distintas parcelas y problemas del conocimiento. Todo lo cual, ha dado como resultado la configuración y denominación de un nuevo paradigma científico generalizador, capaz de abarcar a todas las ciencias, como lo es el surgimiento de este nuevo paradigma complejo o de la complejidad.

Ahora bien, este paradigma de la complejidad, no sólo viene a conformarse desde lo ontológico de cómo es la realidad, sino que, requiere de una coherencia epistemológica, de cómo se piensa y concibe para dar sentido a este atributo de la sociedad y naturaleza que rebasa lo simple. De ahí que, las propuestas de la epistemología de segundo orden, el pensamiento complejo o la racionalidad no clásica, son cada vez más admitidas.

Estos elementos deben ser estudiados por los docentes universitarios desde cualquier perfil o profesión, ya que se integran al desarrollo de la realidad objetiva en todas sus dimensiones; y aplicarlos al campo de la didáctica como ciencia particular es muy importante.

Es cierto que si se consultan algunos diccionarios especializados, éstos vinculan la idea de método a la filosofía de Descartes, quien a lo largo de toda su obra subraya la necesidad de proceder, en toda búsqueda o investigación, a partir de certezas establecidas de una manera ordenada y no por azar.

Pero si estamos en lo cierto cuando afirmamos que la realidad cambia y se transforma, entonces una concepción del método como programa es más que insuficiente, porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio, es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega.

Por tanto, el autor considera que el método, entendido de esta manera, es en realidad un programa aplicado a una naturaleza y un elemento visto como algo trivial y determinista. Presupone que es posible partir de un conjunto de reglas ciertas y permanentes que se pueden seguir de forma mecánica.

Entonces resulta muy provechoso que los docentes universitarios respondieran las siguientes interrogantes:

¿Por qué una didáctica crítica consecuente con la concepción de la complejidad de Edgar Morin?

¿Qué entender por transdisciplinariedad?

¿Por qué la cultura es compleja y transdisciplinaria?

¿Por qué se afirma que "Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro" devienen didáctica crítica para la formación humana?

¿Qué lugar ocupan la evaluación y el método en el proceso enseñanza- aprendizaje, y cómo deben concebirse en correspondencia con las exigencias teórico- metodológicas del modelo educativo que propone Edgar Morin?

¿Por qué la educación sigue reproduciendo paradigmas clásicos reduccionistas con la generación de problemas sin solución bajo tales referentes?

Al incorporar de manera consciente el nuevo paradigma de la complejidad al proceso educativo docente se dilucidan problemas, interrelaciones y posibles objetos de estudio nuevos, que hasta ahora, no se han solucionado ni observado. Con ello, la didáctica deviene al mismo tiempo, autoconciencia heurística para un proceso enseñanza- aprendizaje creador, de autogestión, que no separe el conocimiento de los valores, que tenga en cuenta las posibilidades inagotables del lenguaje y los recursos narrativos, ensayísticos, poéticos, así como el uso racional de las plataformas tecnológicas, garantizando la preeminencia de los educandos como sujetos que actúan, piensan, sienten, valoran, conocen y se comunican.

La cultura como ser esencial del hombre y medida de su ascensión, como sensibilidad humana y humanidad concreta que vincula en indisoluble unidad lo físico, lo biológico y lo social del hombre.

Por tanto el objetivo de la investigación consiste en valorar esta nueva mirada sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que supere el reduccionismo y el tecnicismo a partir de la perspectiva que propone el pensamiento complejo.

Materiales y métodos

El artículo que se presenta asume predominantemente a partir del objeto de estudio el paradigma cualitativo de investigación, donde el fundamento teórico general se sustenta en el enfoque dialéctico materialista para establecer desde la concepción sistémica, el análisis multilateral de los objetos y fenómenos desde la dialecticidad entre los componentes de la didáctica como ciencia.

Los autores utilizan el método dialéctico-materialista como teoría general del desarrollo. Resultó imprescindible, además, la utilización de otros métodos necesarios en la indagación científica: el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el estudio documental y la sistematización teórica.

Diversos autores son consultados a partir de su experiencia en la materia y la diversidad de obras publicadas. En este orden sobresalen: Zambrano, María 2012. Paz, Octavio 2018. Galindo, Reyes 2011. Morin, Edgar 2005 y otros que dimensionan hacia el objeto de estudio de la pedagogía y la didáctica los saberes de la complejidad.

La sistematización realizada establece, a partir de la utilización del método dialógico, explicativo y crítico reflexivo, la necesidad de lograr un aprendizaje donde predomine el pensamiento relacional. Por tanto, se valora una nueva mirada sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que evolucione y elimine el reduccionismo y el tecnicismo a partir de la perspectiva que propone la teoría de la complejidad. Se proponen tres principios necesarios para aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje: el dialógico, la recursividad y el hologramático.

Dicho paradigma de la complejidad insiste en determinantes imprescindibles para el proceso de aprendizaje, que se convierten en leyes de imposibilidad. Es decir, no deben descuidarse en el proceso didáctico para lograr superar los obstáculos técnicos que a veces dibuja. Entre ellos aparece:

- La necesidad de concebir al educando como parte intrínseca de la realidad social, el alumno inmerso en un entramado social donde influyen diversos factores, tanto materiales como subjetivos.
- El estudiante como protagonista en la asimilación y reconstrucción creativa del conocimiento desde su utilidad práctica.
- Enfocar el sistema de conocimientos como elemento dinámico y emergente, a partir de su construcción teniendo en cuenta el contexto y como parte esencial de una determinada estructura social.
- Eliminar la idea errónea de la transmisión de un determinado conocimiento como elemento mediador que garantice desarrollo.

Edgar Morín, presenta un proyecto interesante que supera la visión reduccionista del método como algo estático desde la elaboración de un programa. En ese orden propone siete saberes necesarios que debe incorporar la concepción sobre la educación. Estos se concretan en:

1. Le llama la ceguera del conocimiento a una estrecha relación entre el error y la ilusión. No se enseña el riesgo del error y la ilusión.
2. Establece un tipo de conocimiento pertinente donde separa las disciplinas, del objeto y el sujeto, lo natural y social, separación del contexto, y desarrolla un enfoque desde la totalidad.
3. Papel y lugar esencial posee el significado de ser humano. La condición humana en primer orden.
4. Interpretación del hombre como parte del entorno, en su condición humana como parte de la especie y que conserva el espacio, el ambiente y la naturaleza que lo rodea.
5. Necesidad de enseñar cómo superar las incertidumbres. Las ciencias enseñan muchas certezas, pero no los innumerables campos de incertidumbres.
6. Enseñar a establecer un diálogo entre las culturas. Tolerancia y empatía hacia el otro.
7. Fuerte visión de la ética. Una ética basada en valores universales que deben caracterizar el accionar del individuo.

La teoría de la complejidad presupone además, una constante percepción sobre la existencia humana. No existe el hombre si no protege al planeta. Forma parte de una interpretación ecosófica de la realidad. Asume la heterogeneidad, la interacción y se funde este enfoque en tres principios:

El dialógico.

La recursividad.

El principio hologramático

Resultados y discusión

La actividad pedagógica según el modelo clásico, se entiende como un momento científico, como cualquier otro, al igual que un químico frente a su microscopio. Éste debe mirar a un alumno como un objeto de investigación y

manipulación, al que hay que observar, predecir y cuantificar. La evaluación del resultado se hace, a través, de la dosificación de la asimilación o la entrega de un conocimiento estático que fue adquirido de la misma forma por el profesor, de acuerdo a la lógica del primer aspecto. Además, el lugar apropiado es la escuela porque el proceso es divisible e identificado.

Las investigaciones científicas en el orden social y escolar indican dar paso a un modelo que se configure sobre una concepción de la realidad como una totalidad compleja. En dicho orden es importante:

- Una valoración a lo complejo, pues en el clásico, se asociaba con algo negativo y complicado. La complejidad era barrera que había que despejar hasta reducir.
- La idea de lo simple, de la evidencia mecánica, la composición de mundo por átomos, ha perdido sentido histórico.
- Hoy la realidad no puede entenderse sino como una multiplicidad de relaciones que la conforman, y por lo cual, todo se encuentra interconectado y su separación es una ficción.

La teoría de la complejidad desarrollada por Edgar Morin, explica una forma de pensar lo humano, el conocimiento y el mundo, en su unidad fundamental, a partir de la diversidad. En este sentido, la complejidad, del latín *complexus*, "lo que está tejido junto", hace alusión a una red interconectada de fragmentos, de islas de saberes y conocimientos que posibilita la comprensión del mundo desde una visión global y solidaria, pero no totalizadora.

Los modelos educacionales basados en el paradigma científico complejo deben guardar coherencia con el nuevo cuadro científico de mundo. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar:

- Que la dualidad cartesiana, es un pensamiento superado por la realidad. Los alumnos no son objetos, y una consideración así, representa, como dijimos, una imposición de poder. Debe, por consiguiente, plantearse con ellos y como sujetos insertos en el tejido social.
- La reconstrucción del sujeto, del conocimiento, del mundo y la vida como su lugar propio y no la entidad discreta-escuela.
- Para este paradigma, los sistemas de ideas, teorías y conocimiento, es dinámico y emergente, dado lo cual, lo único posible por hacer, es permitir al alumno, construir el suyo, sin caer en un solipsismo o idealismo subjetivo, por eso que se da, a partir de su construcción contextualizada dentro de una estructura social.
- De acuerdo a lo anterior, resulta desfasada la creencia que permite sostener, la transmisión de un conocimiento solo como elemento mediador que garantice desarrollo.
- La inexistencia de un sujeto-alumno-átomo-lineal, permite potenciar el pensamiento crítico. Pues, uno de los motivos de su no desarrollo, consiste, precisamente en las incoherencias epistemológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si históricamente la didáctica ha sido el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en cuenta sus objetivos educativos, no puede perder de vista el espíritu de la complejidad para poder preparar al hombre para el trabajo creador y la vida con sentido.

Por tanto, su posición filosófico- educativa determinará las técnicas más recomendables de enseñanza, los principios, normas y conclusiones de la Filosofía de la educación, los descubrimientos y conclusiones de las ciencias de la educación, como la biología, la psicología y la sociología de la educación, así como la experimentación y las prácticas de más comprobada eficacia en la enseñanza moderna.

El modelo educativo de Edgar Morin, dando respuesta a su visión compleja del mundo en relación con el hombre y a su misión de preparar al hombre para el trabajo creador y la vida con sentido, concibe la evaluación como un proceso inmanente al devenir mismo de la actividad enseñanza- aprendizaje, y no como la fría medición de los resultados al final del proceso.

Ello indica que su misión de preparar al hombre para el trabajo creador y la vida con sentido, concibe la evaluación como un proceso inmanente al devenir mismo de la actividad enseñanza- aprendizaje, y no como la fría medición de los resultados al final del proceso

Con respecto al método María Zambrano (2012) postula:

...un método-camino no sólo de la mente (ya que nunca es posible separar la mente del cuerpo), sino de toda la criatura y no sólo para la realización de lo posible, sino también para el sentir de lo imposible, para el anhelo de lo que no se puede alcanzar y para la esperanza de lo que no se puede esperar". (cap 2, p.98)

Por esta razón el método no precede a la experiencia, el método emerge durante la experiencia y se presenta al final, tal vez para un nuevo viaje. Se podría decir que la experiencia es a priori y el método a posteriori. Más esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta consolidación en la experiencia, un cierto andar perdido del sujeto en quien se va formando.

Para Baudelaire, el problema del método consistía en: "...

... su posible aptitud para capturar lo efímero, lo contingente, la novedad, la multiplicidad, en fin, la complejidad. Tal problema del método no se circunscribe a las artes plásticas, pues también el escritor y el ensayista lo afrontan constantemente al requerir una especial habilidad. (Tomado de Paz .Octavio, 2008, p.44)

Llámesese filósofo, espectador intelectual, pensador o como se quiera, lo esencial, lo que requieren estos tiempos es capacidad de situarse en medio de la multiplicidad y complejidad de la vida. En la perspectiva compleja, la teoría está engramada, y el método, para ser puesto en funcionamiento, necesita estrategia, iniciativa, invención, arte. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, la regenera.

Por ello, los docentes deben concebir su materia como parte de una totalidad compleja interconectada con varias mediaciones, sin cuya relación su objeto resulta abstracto. La pertinencia del conocimiento, se funda en el hecho real que sin desechar la especialización disciplinaria, está en condiciones de enriquecerla con la revelación de nuevas conexiones e interconexiones que le otorgan mayor nivel de concreción y nuevas posibilidades de asunción integradora de conocimiento, valores, praxis y comunicación. De este modo se renuncia a la falsa racionalidad objetivante heredada de la modernidad.

Edgar Morín (2012), presenta un proyecto interesante en su obra "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, a partir de los vacíos que descubre en la educación, los cuales se concretan en:

1. La ceguera del conocimiento: el error y la ilusión. No se enseña el riesgo del error y la ilusión.
2. Los principios del conocimiento pertinente: separación de las disciplinas, del objeto y el sujeto, lo natural y social, separación del contexto, etc.

3. Enseñar la condición humana. El significado de ser humano. No todas las ciencias enseñan la condición humana. Enseñar la calidad poética de la vida, desarrollar la sensibilidad. Necesidad de una convergencia de la condición humana.
4. Enseñar la identidad terrenal. Conciencia de que se es ciudadano de la Tierra. Se comparte un destino común y se confrontan problemas vitales. Identidad terrenal, paz, globalización...
5. Enseñar a afrontar las incertidumbres. Las ciencias enseñan muchas certezas, pero no los innumerables campos de incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión. Enseñar a establecer un diálogo entre las culturas. Enseñar y explicar cómo integrarnos al otro. Tolerancia. Empatía hacia el otro.
7. Enseñar la ética del género humano. Una ética basada en valores universales. La humanidad debe convertirse en verdadera humanidad y encontrar su realización en ella. (p. 765)

De lo que se trata es que desde la perspectiva del pensamiento complejo, el hombre se convierte en un viajero del conocimiento a la búsqueda del sentido de su existencia, este último ligado a una comprensión del destino del planeta en el que habita y el cosmos del que es parte, y es por ello que frente a la disyunción, la reducción, la abstracción y el determinismo que se mantienen como forma del pensamiento habitual, el pensamiento complejo asume la heterogeneidad, la interacción y elementos que asumidos como totalidad sistémica se funden en tres principios:

El dialógico: No asume la superación de los contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos. Valora en grado máximo la conexión como condición del sistema. (Reyes G., R, 2010, p. 6.)

La recursividad expresa como el efecto se vuelve en causa nuevamente, la causa se vuelve efecto; su visión desde la dialéctica, el individuo promueve la cultura en la misma medida que ella lo humaniza.

El principio hologramático. Este principio busca superar el principio de holismo y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que las partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.

El conocimiento profundo por los docentes de estos tres principios desarrollados por Morin, es de capital importancia para encauzar la transdisciplinariedad, pues ellos mismos, por supuesto, como principios, son transdisciplinarios. Por tanto, la aceptación que todo proceso cognitivo contiene valoración, permite que el juez del conocimiento no sea el profesor, ni lo que enseña sea un dogma neutral, sino que sea la propia práctica quien decida.

Por lo mismo, la responsabilidad, como afirmáramos se hace histórica. Interpretar la realidad subjetivamente, y seguir la lógica especial del objeto, y no dar la espalda al drama humano, como aconsejaba Marx, no pueden pasar inadvertidos, si se quiere "hacer camino al andar". No queda otra alternativa, si queremos que emerja una cultura del ser y una ética del género humano que garanticen la existencia de la vida presente y futura.

Pensar en una antropología del conocimiento tiene que partir de que los fenómenos del mundo son complejos, y esta verdad, que pudiera parecer muy evidente para cualquier interlocutor, la decimos, la repetimos, pero no siempre vemos al mundo en esa complejidad. En este mundo, convergen multitud de elementos y múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante. Un mundo en que la interacción entre la perspectiva social y la natural ha dado lugar a un modelo de organización social que refleja una crisis profunda.

En la actualidad mundial, todo está interconectado y los conflictos sociales y ecológicos, al igual que las guerras no son locales ni parciales, sino que tienen efectos planetarios y ante ellos es necesario un cambio de perspectiva que oriente nuevas maneras de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas maneras de enfrentar la vida, el hombre incluido dentro de esa vida.

La forma de asumir el paradigma de la complejidad como una forma de pensar el mundo tiene necesariamente que incluir, el concepto de sistema complejo adaptativo, y hacer suyo la necesidad de un dialogo continuado entre las distintas formas de conocimiento, negando la existencia de formas de conocimientos más simples que otras.

Para asumir el mundo desde su complejidad (en el plano de la educación), como hemos afirmado, hay que hacerlo desde la transdisciplinariedad, que puede tener un primer momento de ensayo, y/o adaptación en la interdisciplinariedad.

Esta transdisciplinariedad se funda en un aval cultural que no surge de la noche a la mañana y que tiene que ser un proceso de sedimentación progresiva, de necesaria acumulación, donde (en el plano escolar) se incluyan todos los actores desde el maestro, hasta la familia, pasando por supuesto por los estudiantes, donde además de los conocimientos disciplinares necesarios para las transformaciones técnicas y científicas, se incluyan la cultura de la razón, los sentimientos, la cultura del ser, pero no solamente el ser visto en su dimensión de esencia e interpretado de forma unilateral (tal cual lo hizo en su momento el marxismo dogmático) como ser-trabajo, sino visto además desde el punto de vista existencial, lo cual incluye salidas diversas a seres, con cosmovisiones, y culturas diversas, aún cuando compartan un espacio (geográfico, ideológico) común.

De lo que se trata es; que enfrentemos los vestigios de positivismo, gnoseologismo, reduccionismo, intolerancia y autoritarismo. Hablamos todos los días de que el estudiante debe construir su propia verdad, pero seguimos dictando conferencias de corte tradicional, y muchas veces cuando utilizamos un medio tan poderoso como la televisión, lo hacemos para reproducir una conferencia de algún profesor relevante, y no siempre utilizamos el medio para confeccionar programas que vinculados a la vida biológica o social, sirvan para que el profesor deje de ser un reproductor y se convierta en un verdadero facilitador del conocimiento. El desarrollo de una televisión universitaria desde las propias universidades con una nueva cosmovisión del proceso docente que incluya la complejidad, considero que se hace indispensable.

La transdisciplinariedad se propone ir más allá de la mera integración o cooperación entre disciplinas para replantear la cuestión de la interconexión de los campos del conocimiento desde una perspectiva doble. Por un lado, situar al hombre como el actor central de un viraje integrador del conocimiento, capaz de revelarle la comprensión de su destino como humanidad, y por otro lado situar el conocimiento humano como un vasto océano interconectado de conocimientos y saberes solidarios sin fronteras definidas.

Conclusiones

La filosofía debe servir al docente de fundamento teórico, metodológico y práctico, en la dirección del proceso enseñanza- aprendizaje, pues existen varias didácticas, en correspondencia con la filosofía de la educación que asuma el docente.

El método es obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres. Método es, por lo tanto, aquello que sirve para aprender y a la vez es aprendizaje. Es aquello que nos permite conocer el conocimiento.

No existe un método fuera de las condiciones en las que se encuentra el sujeto. El método es lo que enseña a aprender. Es un viaje que no se inicia con un método, se inicia con la búsqueda del método.

Los siete saberes son determinaciones concretas de la cultura, y al mismo tiempo, principios integradores del quehacer humano, tanto en su singularidad, como en su universalidad.

La cultura es integradora y compleja, por eso, en sus varias aristas, religa en sí misma los distintos atributos cualificadores de la actividad humana: conocimiento, valores, praxis y comunicación. Además, la actividad expresa el ser de la realidad social, y ésta integra en síntesis, lo físico, lo biológico y lo social.

Referencias Bibliográficas

- Bacon, F. (1998), *Teoría del cielo*. Ediciones Altaza, Barcelona.
- Delgado, C. (2015). "El cambio de racionalidad y la matematización del saber", artículo publicado en la *Revista colombiana de filosofía de la ciencia Vol. N°1*. Colombia.
- Edgar Morin. (2012). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia. P.765.
- Gómez, T. (2019). *La Contradicción final*. (Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Derecho Ambiental, Pinar del Río, Cuba (14-17, marzo), (paper).
- Ídem (2017). *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, España.
- Ídem (2017). *Obstáculos para que el constructivismo se realice en nuestro país*, Tesina de Diplomado Enfoque contemporáneo del proceso docente-educativo, no publicada. Santiago de Chile.
- Ídem (2018). *La conciencia ecológica: una nueva forma de la conciencia social*, Tesis de Doctor en Ciencias Filosóficas, no publicada. Universidad de La Habana, Cuba.
- Ídem (2018). *La importancia política de las cosas pequeñas* (Ponencia presentada en el Panel de Clausura del Evento Complejidad, La Habana. (paper).
- Kedrov, B. (1990), *Lenin y las revoluciones científicas*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Lipman, M. (1998), *Pensamiento Complejo y educación*, Ediciones de La Torre, Madrid.
- Maldonado, C. (Ed.). (1999), *Visiones sobre la complejidad*. Ediciones El Bosque, Bogotá.
- Marx, K. y Engels, F. (1955), "Tesis sobre Feuerbach", en *Obras escogidas en dos tomos: Tomo II*, Ediciones en lenguas extranjeras Moscú.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, Paris.
- Paz, Octavio. (2008). *Pasión crítica. Un ensayo intelectual*. Comunicación presentada en la International Strategic Management Society Conference. P.44.
- Pérez, C. (2018). *Sobre la condición social de la psicología*, LOM, Santiago de Chile.
- Ponce, A. (2017). *Educación y lucha de clases*, Editorial Nacimiento, Santiago de Chile.
- Reyes Galindo, R. (2010). *Introducción general al pensamiento complejo desde los planteamientos de Edgar Morin*. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, p.6.
- Sotolongo, L y Delgado, C. (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2008 del sitio Web de Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/soto.html>
- Zambrano, María. (2012). *El método como camino*. CD-Biblioteca Digital MINED. Capítulo 2, P.98.

Alternativas metodológicas para docentes que atienden educandos ciegos

Methodological alternatives for teachers who serve blind students

Recibido: 01/10/2020 | Aceptado: 25/11/2020 | Publicado: 19/12/2020

MSc. Nayrelis González Herrera ^{1*}

DrC. Caridad Hernández Pérez ²

^{1*} Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Calle 108 No. 29E08 e/ 29E y 29F. CEL. Marianao. nayrelisgh@ucpejv.edu.cu

^{2*} Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Calle 108 No. 29E08 e/ 29E y 29F. CEL. Marianao. caridadhp@ucpejv.edu.cu

Resumen:

Este artículo es el resultado de una investigación sobre el aprendizaje de los educandos ciegos, en las actuales exigencias de la inclusión educativa y mediado por la preparación del docente. El estudio se realiza a partir de limitaciones en la metodología utilizada para que los educandos ciegos puedan abordar la percepción de objetos y fenómenos del medio, que tienen su base en la insuficiente utilización de recursos metodológicos para abordar el verbalismo, así como en el poco dominio, por parte de los docentes, de los fundamentos neurocognitivos y de los recursos y apoyos a utilizar desde el proceso de enseñanza aprendizaje. Para contribuir a resolver esta problemática se emplearon los métodos análisis documental, observación a clases, la entrevista a docentes, el análisis del producto de la actividad y la entrevista a especialistas. El principal resultado obtenido es una alternativa metodológica que atraviesa las diferentes formas de trabajo docente metodológico para la preparación del docente. Las formas utilizadas en esta investigación fueron: el taller metodológico, el despacho metodológico, la preparación de asignatura, la visita de ayuda metodológica y el control a clases. Se puede concluir que una adecuada metodología de preparación al docente contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las exigencias metodológicas, el análisis metodológico y los recursos didácticos metodológicos que debe tener en cuenta el docente durante la planificación de la clase.

Palabras clave: aprendizaje; educandos; ciegos; inclusión; alternativa

Abstract:

This article is the result of an investigation on the learning of blind students, in the current demands of educational inclusion and mediated by teacher preparation. The study is carried out based on limitations in the methodology used so that blind students can address the perception of objects and phenomena of the environment, which are based on the insufficient use of methodological resources to address verbalism, as well as on the little mastery, on the part of the teachers, of the neurocognitive foundations and of the resources and supports to be used from the teaching-learning process. To contribute to solving this problem, the methods of documentary analysis, class observation, the teacher interview, the analysis of the product of the activity and the interview with specialists were used. The main result obtained is a methodological alternative that goes through the different forms of methodological teaching work for the preparation of the teacher. The forms used in this research were: the methodological workshop, the methodological office, the preparation of the subject, the visit of methodological help and the control of classes. It can be concluded that an adequate teacher preparation methodology contributes to the teaching-learning process, taking into account the methodological requirements, the methodological analysis and the methodological teaching resources

that the teacher must take into account during class planning.

Keywords: *learning; learners; inclusion; alternative.*

Introducción

El desarrollo de la sociedad contemporánea asigna nuevos retos a la educación. En Cuba constituye una prioridad el cumplimiento de los acuerdos tomados en los encuentros internacionales y los propuestos en la Agenda 2030. Este apoyo gubernamental quedó reforzado con el inicio del actual perfeccionamiento de la educación en el período 2014-2021. El modelo social actual exige a las ciencias de la educación la búsqueda de alternativas metodológicas, que, desde el punto de vista preventivo, den respuesta a las exigencias actuales; principalmente a la preparación del docente para atender la diversidad de educandos.

La educación integral e inclusiva a los educandos ciegos debe prestar especial atención a los procesos cognoscitivos y a las áreas de desarrollo que requieren de corrección y compensación, entre las que el aprendizaje de los conceptos juega un aspecto fundamental. Entre los estudiosos de la temática se encuentran: Cutsforth, (1932); Vygotsky, L (1934); Klix, (1980); Piaget, (1985); Hoffmann, (1987); Morenza (1990); Alfonso, S (2003); Barrios y de La Cruz (2006); Fingermann, H (2010); Hernández, C (2003, 2011, 2017); Matos, Z (2014); González, N (2014); Ramos y López, (2015) y Saavedra; H (2015). Ellos consideran que el aprendizaje de los conceptos refleja la experiencia humana en su medio y constituyen uno de los elementos esenciales del aprendizaje. Hernández (2011) afirma:

La cantidad y calidad de conceptos de los que se apropia un niño, de cómo manipula esas bases de conocimientos y su capacidad de deducir el principio de solución de una tarea a partir de reconocer la pertenencia de un concepto a una clase y llevar a cabo un proceso de inclusión, es un indicador del potencial del aprendizaje que tiene al poder operar con conocimientos generalizados. (p. 3)

En la formación de conceptos la palabra del adulto juega un papel esencial. Matos (2014) señala:

El adulto actúa como mediador en las relaciones que ellos establecen con el medio mediante la comunicación, pues le transmite experiencias y cultura, o sea, aprendizajes que evolucionan en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual que hayan alcanzado. Esta transmisión permite que se activen en el educando procesos y formas de pensamiento conceptual, aspecto este muy importante para reconocer que mientras mayor preparación posea el docente para dirigir el aprendizaje conceptual en los educandos, mejor condición estará creando para la éxito de estos aprendizajes. (p. 29)

Una oportunidad para el éxito es el acceso a una educación inclusiva. Según Borges (2014) :

El tema de la inclusión educativa y la educación especial es más comprensible para aquellos que juntos coexistan en sociedad y ayuden y edifiquen un mundo de oportunidades efectivas para todos, y, sobre todo, para aquellos que defiendan una sociedad que eleva la diversidad humana más allá de la que crean las personas con discapacidad y que sean consecuentes con el pensamiento de aceptar las diferencias individuales que tenemos todos los individuos. (p. 26)

A pesar de lo dicho anteriormente se constatan preocupaciones sobre la preparación del docente en el aprendizaje de los conceptos por el educando ciego en las actuales exigencias de la inclusión educativa. La exploración en la práctica ha permitido identificar limitaciones en la metodología para abordar la percepción de objetos y fenómenos del medio,

insuficiente utilización de recursos metodológicos para abordar el aprendizaje conceptual y poco dominio de los fundamentos neurocognitivos en la preparación de los maestros, así como de recursos y apoyos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Teniendo en cuenta la temática planteada se expone como objetivo: Valorar la alternativa metodológica propuesta para la preparación del docente en el aprendizaje de los conceptos por educandos ciegos en las actuales exigencias de la inclusión educativa.

Materiales y métodos

Para la obtención de la alternativa metodológica que se muestra en este artículo se desarrolló una investigación cualitativa, cuya base principal recayó en la preparación del docente en el aprendizaje de los conceptos por educandos ciegos en las actuales exigencias de la inclusión educativa, esta se enfocó en tres aspectos fundamentales: los conocimientos del docente sobre la educación del educando ciego, la planificación de actividades dirigidas a la formación de conceptos en las actuales exigencias de la inclusión educativa y la preparación didáctico- metodológico del docente.

El diseño de la alternativa metodológica se realizó a partir de estudios previos dirigidos a conocer las limitaciones metodológicas de los docentes y de los educandos ciegos en el aprendizaje de los conceptos. Para esto se realizó el análisis documental, la observación a clases, el análisis del producto de la actividad y la entrevista a docentes.

Para la aplicación de estas técnicas se seleccionó la Escuela Especial para educandos ciegos y con baja visión "Abel Santamaría Cuadrado", única de su tipo en La Habana. Como escuela provincial también funciona como centro de recursos y apoyo al orientar y preparar a los docentes y centro educativos que tienen educandos ciegos incluidos. De la escuela se seleccionaron 10 docentes, por ser los que tienen vínculo directo con los educandos ciegos que se encuentran en el primer ciclo. También fueron objetos de estudio los educandos ciegos del primer ciclo de enseñanza.

Del análisis de los documentos normativos del MINED, se consultaron las Orientaciones Metodológicas y los Planes de Clases con el objetivo de obtener información acerca del aprendizaje de los conceptos, así como valorar el nivel de preparación metodológica que ofrecen estos documentos. (Ver Anexo No. 1, Anexo No. 2 y Anexo No. 3).

Seguidamente se procedió a la observación a clases. Para esto se confeccionó un instrumento (Ver Anexo No. 4) que permitió continuar profundizando en el objeto de estudio. Se observaron un total de 10 clases en 6 grupos. Se observaron un total de 14 actividades, seleccionadas según el sistema de trabajo metodológico de la escuela, entre estas se encuentran: - Dos colectivos de ciclo para constatar la preparación metodológica que desde este espacio reciben los docentes con respecto al aprendizaje de los conceptos por educandos ciegos. -Una clase metodológica, una clase demostrativa y cuatro clases abiertas en las asignaturas Matemática, Lengua Española y El Mundo en que Vivimos. - Una caminata docente, dos excursiones y una visita dirigida al Museo de la Alfabetización. -Se participó además en un taller metodológico.

Se entrevistó a los 10 docentes del primer ciclo, según los indicadores de la guía elaborada (Anexo 5), con el objetivo de explorar el nivel de preparación de los docentes en las características del aprendizaje de los conceptos por los educandos ciego y conocer las principales características del aprendizaje de los educandos ciegos. Para procesar la información primero se hizo una tabulación de los resultados por indicadores. Los resultados se analizaron en cálculos porcentuales

Resultados y discusión

Durante el proceso investigativo se obtuvo como resultados que la revisión de las Orientaciones Metodológicas permitió identificar las siguientes regularidades: Todos los elementos metodológicos que la conforman son válidos para la orientación que debe recibir el docente de la educación primaria y especial. En ella queda explícito cómo, para qué y por qué es importante el trabajo con los conocimientos, las habilidades, hábitos, normas de conducta y nociones morales. Además, se sugiere al maestro cómo puede encausar su trabajo hacia estos aspectos. - Aparece un sistema de recomendaciones metodológicas por unidades temáticas, las cuales son la base para el trabajo frontal que debe realizar el docente, así como una posible distribución del contenido en horas clases y recomendaciones por temáticas.

La revisión de los Planes de Clases permitió identificar las siguientes regularidades: La mayoría de los docentes no planifica conscientemente actividades que contribuyan al aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos. - Todas las clases están planificadas según las exigencias metodológicas establecidas en cada asignatura. Se percibe poco desarrollo de actividades orientadas al trabajo correctivo- compensatorio al no ser suficientes las actividades de estimulación de los sistemas sensoriales conservados, explotar poco las técnicas de orientación y movilidad, desarrollar actividades con poca creatividad y tareas diferenciadas en correspondencia con la finalidad de la educación del educando ciego y de la caracterización grupal e individual. - Las tareas de aprendizaje que prevalecen son las reproductivas y aplicativas. Las actividades del nivel creativo son pocas en correspondencia con las otras actividades diseñadas. - Son escasas las actividades planificadas con manipulación de objetos reales, discriminación de láminas a relieve, de conversación sobre el concepto trabajado, de visitas a los alrededores de la escuela, museos u otros centros que brinden información sobre el concepto trabajado y de modelación de representaciones.

En las preparaciones metodológicas y en el taller metodológico observado se determinó que: - Las actividades evidenciaron una previa planificación, donde se destaca la participación, la motivación y el interés de los docentes. - Carencias teóricas y metodológicas en las actividades que dispone la escuela con el fin de preparar a sus docentes. Pobreza de los análisis, los debates y las reflexiones. - Carencias de acciones de control que garanticen la sistematicidad del tema.

En las clases observadas se revela como tendencia, insuficiencias en el dominio de los elementos a tener en cuenta para el diagnóstico del aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos. Los docentes determinan pobremente el tipo de concepto a trabajar, por lo tanto, las exigencias y expectativas en las respuestas de los educandos que se establecen están por debajo del nivel cognitivo del educando ciego. Se evidencia una pobre caracterización del conocimiento previo que posee el educando sobre el concepto a trabajar. Se denota que hay una pobre identificación de las relaciones interconceptuales, lo que indica que es insuficiente el reflejo objetivo de la realidad, en cuanto a su significado social y al sentido personalizado de este para el sujeto. Se evidencia poca exigencia, por parte de los docentes, de la determinación de la integración de los conceptos que deben realizar los educandos. Los docentes motivan a los educandos adecuadamente. Logran que tenga significado y sentido para ellos los conceptos que se trabajaron en las clases observadas.

El análisis del producto de la actividad arrojó que las actividades que desarrollan los educandos ciegos contribuyen pobremente al aprendizaje de los conceptos, el 50% están orientadas hacia la búsqueda del conocimiento esencial de las relaciones en los objetos y fenómenos en estudio. El 80% de las actividades están dirigidas al trabajo correctivo- compensatorio. Solo el 40% establece relaciones entre lo conocido y lo nuevo por conocer y el 70% de las actividades revisadas evidencian dificultades entre la relación del nivel cognitivo del educando ciego y las actividades planificadas en el aprendizaje de un concepto.

En la entrevista a los docentes el 90% demostró conocer la concepción de la educación especial para el educando ciego. El 60% conoce las particularidades de las características psicopedagógicas del educando ciego, dominan la importancia del trabajo con la orientación y movilidad, el trabajo con los objetos reales y la explicación basada en experiencias reales y relacionadas con aprendizajes anteriores. El 100% considera importante dominar las características y las acciones metodológicas para influir en el aprendizaje de los conceptos de los educandos ciegos.

El 40% de los docentes valoran que les faltan elementos para lograr más implicación de los educandos acerca del proceso de desarrollo de los conceptos por carencias de vivencias. Por otra parte, el 60% opina que los conceptos que poseen son escasos pues sus estructuras cognitivas son simples, lo que se revela en el pobre desarrollo del vocabulario. El 50% de los docentes plantean que planifican actividades para los educandos con mayores dificultades y la otra mitad plantea que en ocasiones les cuesta trabajo diseñar actividades según el nivel cognitivo del educando. En la información recopilada se comprueba que a los educandos con dificultades en el aprendizaje tienen una atención diferenciada, no siendo así con los educandos con un nivel cognitivo por encima de la media o posible talento en alguna de las asignaturas.

Se puede determinar cómo tendencia entre los docentes: - Desconocimiento, por parte de los docentes, de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos. - Necesitan de orientaciones metodológicas específicas para abordar los conceptos respecto a sus características generales y específicas, así como las relaciones semánticas que se establecen entre conceptos en los educandos ciegos para atender de forma más efectiva las características individuales del aprendizaje en el 1er ciclo.

Las limitaciones metodológicas presentadas por los docentes, las dificultades en el aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos y la necesidad de una fundamentación teórica conllevaron a la elaboración de una alternativa metodológica. El objetivo general de la alternativa metodológica es: Preparar metodológicamente al docente para el aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos.

Las ideas fundamentales de la alternativa son: 1 El docente como mediador del proceso de aprendizaje de los conceptos por educandos ciegos. 2 El proceso de aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos es un proceso activo que requiere establecer relaciones con otros conceptos construidos fundamentalmente con el apoyo de las representaciones sensorio- motoras en unidad con lo afectivo – volitivo en los diferentes momentos de la actividad dirigida por el docente. 3 Los recursos didácticos-metodológicos como mediadores en el proceso de aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos desde la preparación de los docentes, se produce en la zona de desarrollo próximo y es un proceso mediado por las ayudas de “los otros” y por la mediación de la manipulación de objetos reales y la modelación de representaciones. 4 Las formas de trabajo docente metodológico para la preparación del docente a desarrollar son: el taller metodológico, el despacho metodológico, la preparación de asignatura, la visita de ayuda metodológica y el control a clases.

Las ideas fundamentales contienen las exigencias didácticas. Estos elementos se desarrollan a continuación: 1. Estructuración del aprendizaje de los conceptos hacia la búsqueda activa del conocimiento por los educandos ciegos, al tener en cuenta las acciones a realizar por este y el docente en los diferentes momentos de la actividad. 2. Durante la orientación de la actividad priorizar aquella que no es solo aplicable a un objeto en concreto, sino que trata de forma global la situación, para que luego esta, pueda ser trasladada a otros casos particulares. 3. Identificación de las relaciones intra e inter conceptuales en el conocimiento previo de los educandos al tener en cuenta sus vivencias respecto al contenido de los conceptos a tratar. 4. Tránsito por los diferentes niveles de ayuda a partir de considerar, el conocimiento del docente respecto a las habilidades de los educandos y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores para la

aplicación del concepto en las tareas de aprendizaje. 5. Proporcionar apoyos constantes en los sistemas sensoriales conservados destacando la utilización de medios como: objetos reales, láminas a relieve, maquetas, esquemas, mapas conceptuales, explicaciones y otros que contribuyan al trabajo correctivo – compensatorio.

Las recomendaciones metodológicas buscan orientar a los docentes del primer ciclo de la escuela especial para educandos ciegos desde la preparación didáctico- metodológico. En primer lugar, se advierte la necesidad del desarrollo de las potencialidades creadoras de los docentes conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es necesario que los educandos ciegos y los docentes encuentren las causas, las consecuencias y sus características de los fenómenos que se estudian. Es fundamental que los docentes desarrollen una didáctica con exigencias particulares para el aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos.

Conclusiones

La alternativa metodológica fue efectiva. brindó herramientas didácticas y metodológicas a los docentes; las cuales permitieron obtener cambios y transformaciones en los valores, actitud y disposición del docente para dirigir la educación del educando ciego; en la planificación consciente de actividades que contribuyan al aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos y la utilización de medios de enseñanza que favorezcan la representación de los conceptos, sus relaciones y la generalización así como la relación entre el nivel cognitivo del educando ciego y las actividades planificadas en el aprendizaje de un concepto.

La alternativa metodológica propuesta prepara al docente para el aprendizaje de los conceptos en la educación de los educandos ciegos. Servirá de herramienta de trabajo en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje y en todo el proceso educativo del primer ciclo que se desarrolla en la educación primaria y especial.

Se sugiere el estudio en las escuelas primarias regulares que tienen educandos ciegos incluidos; profundizar en el tema a partir de otras investigaciones por considerarlo de gran importancia para la preparación del docente, generadas por este estudio.

Referencias Bibliográficas

- Borges, S y Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana: CELAEE.
- Fingermann, H. (2010). *Aprendizaje de conceptos*. En: La guía 2000: No.5 p 34- 45. Consultado, enero de 2018, disponible <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/contenidos-conceptuales>.
- Gamboa, A; Hernández, C; Medina, F y otros. (2017). *Inclusión y Prácticas Educativas Exitosas*. México: IFODES.
- Hernández, C. (2011). *Una concepción teórico metodológico para el diagnóstico del aprendizaje en niños con discapacidad visual*. Inédito. Tesis de doctorado. Facultad de Educación Infantil. La Habana, Cuba.
- Matos, Z. (2014). *Concepción metodológica para el proceso de enseñanza- aprendizaje de los conceptos en escolares con retardo en el desarrollo psíquico*. Inédito Tesis de doctorado. ICCP, La Habana, Cuba.
- Saavedra, H. (2015). *Concepción teórico - metodológica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de los conceptos científicos en escolares sordos de segundo ciclo*. Inédito Tesis de doctorado. IPLAC- CELAEE, La Habana, Cuba.
- Vygotsky L. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Ed Pueblo y Educación.

Anexos

Anexo 1: Guía de análisis para la revisión de los Programas. Objetivo: Obtener información acerca del nivel de orientación metodológica que ofrece este documento sobre el aprendizaje de los conceptos.

- Correspondencia entre objetivo y contenido. - Elementos del aprendizaje conceptual desde la caracterización de las asignaturas. - Diseño de los objetivos. - Diseño de los planes temáticos. - Orientaciones de los objetivos a cumplir por grado en cada asignatura y de los contenidos.

Anexo 2: Guía de análisis para la revisión de las Orientaciones Metodológicas. Objetivo: Obtener información acerca del nivel de orientación metodológica que ofrece este documento sobre el aprendizaje de los conceptos.

- Orientaciones metodológicas a los docentes de la educación primaria. - Recomendaciones metodológicas a los docentes de la educación primaria sobre el aprendizaje de los conceptos. - Orientaciones metodológicas a los docentes de la educación especial. - Recomendaciones metodológicas a los docentes de la educación especial sobre el aprendizaje de los conceptos.

Anexo 3: Guía de análisis para la revisión de los Planes de Clases. Objetivo: Valorar el nivel de preparación metodológica que evidencia el docente.

- Planificación de actividades que contribuyan al aprendizaje de los conceptos. - Dominio de la estructura metodológica en la planificación de las clases de Lengua Española, Matemática y El Mundo en que Vivimos. - Diseño de las tareas de aprendizaje.

Anexo 4: Guía de observación a las clases que imparten los docentes que trabajan con educandos ciegos del primer ciclo de la educación primaria de la Escuela Especial Abel Santamaría Cuadrado. Objetivo: Observar los aspectos más significativos del nivel de preparación de los docentes para propiciar el aprendizaje de los conceptos por los educandos del primer ciclo ciegos durante el Proceso de Enseñanza –Aprendizaje.

Grado: ____ Asignatura: _____

Matricula: Cantidad de educandos ciegos__ y ciegos legales____

Contenido:

Tipos de actividad: _ Docente _ Extradocente

Vías que utiliza el maestro -Juego -Excursiones _ Visita a otros centros.

Acciones que propician los docentes para el aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos.

-Propicia el trabajo con objetos reales. -Dominio de la técnica de exploración de objetos reales. -Propicia la utilización de láminas a relieve que estén en relación con conceptos conocidos. -Conversación sobre el

- tema. -Visita a los alrededores de la escuela, museos u otros centros que brinden información educativa.
- Propicia la modelación de los conceptos estudiados.

Anexo 5: Entrevista a docentes que intervienen directamente en el aprendizaje de los educandos ciegos.

Objetivo: Constatar el nivel de preparación de los docentes para propiciar el aprendizaje de los conceptos por los educandos ciegos.

Estimado maestro: Consideramos de gran valor sus criterios para el desarrollo de esta investigación dirigida al aprendizaje de los conceptos por educandos ciegos del primer ciclo. Sus juicios son de gran valor para el desarrollo de esta investigación. Muchas gracias por su colaboración.

Aspectos 1. ¿Pudiera mencionar la concepción de la educación especial para los educandos ciegos? 2. ¿Cuáles son las particularidades de las características psicopedagógicas del educando ciego? 3. ¿Qué importancia usted le concede al aprendizaje de conceptos por los educandos ciegos? 4. ¿Qué actividades o acciones realiza para implicar a los educandos ciegos en el aprendizaje conceptual? 5. ¿Qué elementos tiene en cuenta para planificar las actividades según el nivel cognitivo del educando?

Conceptualización del libro de texto electrónico interactivo en dispositivos móviles según la experiencia en el consejo popular San Agustín en La Lisa

Conceptualization of the interactive electronic textbook on mobile devices according to the experience in the San Agustín popular council in La Lisa

Recibido: 11/11/2020 | Aceptado: 02/12/2020 | Publicado: 19/12/2020

MSc. Luis Angel Santana Garriga ^{1*}

Dr. C. Gustavo Deler Ferrera ²

MSc. Madelaine Martínez Moreno ³

^{1*} Proyecto Institucional "Gestión científica en el desarrollo educativo, local y comunitario", DME La Lisa. lasantana@lh.rimed.cu

² Proyecto Institucional "Gestión científica en el desarrollo educativo, local y comunitario", DME La Lisa. deler@apc.rimed.cu .

³ Proyecto Institucional "Gestión científica en el desarrollo educativo, local y comunitario", DME La Lisa. madelaine30@nauta.cu

Resumen:

El aumento cada vez mayor del uso de los dispositivos móviles como medios de enseñanza en el proceso educativo han propiciado la incorporación de recursos didácticos que median en la motivación y la disposición para el aprendizaje con sentido contextualizado y de desarrollo permanente, lo cual permite la elaboración de contenido educativo digital entre los que se encuentran los libros electrónicos los que promueven tendencias educativas innovadoras como lo es la ubicuidad y la portabilidad. El uso de estos medios en el ámbito educativo del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se propone de forma necesaria para alcanzar una mayor motivación en los estudiantes y lograr un aprendizaje desarrollador. Para el logro de esta impronta debe conocer qué tipo de libro electrónico se necesita en la educación cubana de hoy en día. La investigación propone la fundamentación de la concepción teórica del libro de texto electrónico interactivo.

Palabras clave: libro de texto electrónico interactivo; dispositivos móviles; III Perfeccionamiento del SNE.

Abstract:

The increasing use of mobile devices as teaching aids in the educational process has led to the incorporation of teaching resources that mediate motivation and readiness for learning with a contextualized sense and permanent development, which allows the development of digital educational content, including electronic books, which promote innovative educational trends such as ubiquity and portability. The use of these means in the educational field of the III Improvement of the National Education System is proposed in a necessary way to achieve greater motivation in students and achieve a developer learning. To achieve this mark, you must know what type of electronic book is needed in today's Cuban education. The research proposes the foundation of the theoretical conception of the interactive electronic textbook.

Keywords: interactive electronic textbook; mobile devices; III Improvement of the SNE.

Introducción

Diversos sistemas educativos en Latinoamérica y en el mundo han seguido la tendencia dotando de tecnología a las escuelas de distintos niveles, tanto inicial, como primario y secundario, transformando a las aulas en ambientes con alta disposición tecnológica. En este sentido cabe mencionar programas del tipo EAC (Enseñanza asistida por computadora) u OLPC (One laptop per child) como el Plan Ceibal de Uruguay, Plan Sarmiento BA y Plan Conectar de Argentina, Programa Enlaces de Chile, Vive-Digital de Colombia, Edu-Portátil de Costa Rica, Proyecto Ciudadao Conectado de Brasil, entre muchos otros. En Cuba la experiencia desarrollada por CINESOFT y RIMED, son bastos ejemplos de lo que se puede hacer para integrar las tecnologías al sistema educativo. (Deler Ferrera, Santana Garriga, & Jorge Fernández, 2019)

En este sentido, un colectivo de autores de la empresa cubana CINESOFT, señalan que la integración de dispositivos móviles con sentido educativo requiere de tres elementos armónicamente integrados, a saber: componente tecnológico, investigar los verdaderos efectos que resultan en el aprendizaje y finalmente, la necesidad de realizar planteamientos curriculares que respondan a la efectividad de su uso en procesos educativos, lo cual define un claro paradigma que deberá construir las bases de una didáctica propia para estos medios en el contexto de la realidad socioeducativa cubana. (Deler Ferrera, Santana Garriga, & Jorge Fernández, 2019)

El uso de los libros electrónicos mediante dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene sus fundamentos legales desde la política del país expresados en el Lineamiento 122 del VII Congreso del PCC relacionado con: "Avanzar en la informatización del sistema de educación. Desarrollar los servicios en el uso de la red telemática y la tecnología educativa de forma racional, así como la generación de contenidos digitales y audiovisuales".

Esto permite afirmar que la educación deberá asumir las siguientes características: ubicuidad del aprendizaje: se puede aprender en cualquier espacio, con lo que la escuela abandona la hermética exclusividad del conocimiento, reducción de la brecha digital, la posible desaparición de la educación tradicional y los espacios cerrados de aprendizaje, la de modelos individuales tradicionales de transmisión educativa a modelos basados en el trabajo cooperativo y la inteligencia múltiple desde el cambio cultural y un diseño curricular adaptativo.

Usando el ámbito del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en el mes de noviembre del año 2017 comienza en el consejo popular San Agustín de La Lisa la experimentación con los libros electrónicos en el proceso de enseñanza aprendizaje usando dispositivos móviles. Para lo cual se seleccionan cinco instituciones en representación de cada una de las enseñanzas educativas, y de cada escuela se selecciona un grupo de los grados 4to, 7mo y 10mo con la intención de que en los siguientes tres cursos escolares transitaran por el resto de los grados.

Para ello fue necesario crear un grupo nacional de investigadores que desde el propio municipio La Lisa, encuentran puntos de encuentros y reflexiones los martes semanales, cuyos integrantes son:

- Investigadores del ICCP.
- Especialista de la Red Informática del Ministerio de Educación.
- Ingenieros y expertos de la Universidad de Ciencias Informáticas (UCI)
- Profesores de la empresa CINESOFT.
- Miembros del consejo científico asesor del MINED.
- Especialistas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Profesores y docentes que imparten la signatura Informática en los niveles educativos seleccionados.

- Miembros del proyecto institucional Gestión Científica Educativa del municipio La Lisa.
- Metodólogos de las direcciones provinciales y municipales de educación.
- Especialistas del centro Neurociencias de Cuba.

Al comienzo de la investigación se contaba con varios referentes extranjeros sobre el uso de libros electrónicos en el proceso de enseñanza aprendizaje haciendo uso de dispositivos móviles, pero en nuestro Sistema Nacional de Educación no existía una conceptualización de libro electrónico que permitiera guiar su proceso de desarrollo y su utilización en el aula.

La siguiente investigación tiene como objetivo: sistematizar la conceptualización teórica del libro electrónico que permita guiar su proceso de desarrollo y utilización didáctica de acorde a las necesidades educativas de nuestro país.

Materiales y métodos

Los materiales utilizados corresponden con la cobertura tecnológica con la que cuentan las instituciones que comenzaron en la investigación un total de 160 tabletas, 23 laptop, 5 discos externos de 2TB y 127 televisores híbridos LCD.

En el territorio La Lisa existen varios modelos y marcas de tabletas:

- Grupo A (tablets de 10 pulgadas entregados por Neurociencia de Cuba). Total: 57
- Grupo B (tablets de 7 pulgadas marca IMI, entregados por CINESOFT. Total: 31 S/Básica
- Grupo C (tablets de 7 pulgadas, entregadas por el MINED marca GDM. Total: 75

En la investigación utilizamos dentro del método dialéctico materialista, los métodos de investigación; histórico-lógico y el método analítico-sintético; además del análisis documental, para el estudio de documentos, resoluciones, reglamentos que brindan información acerca del trabajo en la educación especial. Se utilizó como métodos empíricos la observación que permitió percatarse de los principales problemáticas existentes las que dieron paso a la investigación, la encuesta realizada tanto a docentes como estudiantes.

Resultados y discusión

La elaboración de un libro de texto electrónico debe partir de la base de una teoría científica la cual puede ser abordada desde tres dimensiones: **tecnológico**, que analiza su elaboración mediante el uso de una metodología de desarrollo de software, además de su estructura y funcionalidad lo que lo diferencia esencialmente del resto de los medios de enseñanza; **didáctico**, donde se analiza el contenido que se incluirá en el libro, así como las actividades evaluativas; la dimensión **psicopedagógica** se encarga de evaluar el aprendizaje, la salud escolar y otros elementos cognitivos.

Varias son las clasificaciones en las que podemos encontrar los libros electrónicos cada uno dependerá del tipo de información que contiene, las funciones que ejecutan y las necesidades educativas.

Para esta investigación la clasificación que se utiliza para agrupar los libros electrónicos es:

- **Texto:** Interactividad informativa los actores reciben la Información de forma lineal, compuesto únicamente por texto y las páginas están organizadas en forma lineal, Formatos: PDF, EPUB

- **Multimedia:** Interactividad funcional los actores tiene un intercambio con las funcionalidades del diseño multimedia del medio (eBook), Combina texto, imagen, animación, video y sonido. Formatos: HTML (JPEJ, MP4, MP3, GIF)
- **Interactivo:** Interactividad explícita los actores modifican los contenidos del aprendizaje, no los contenidos de la enseñanza, Combina actividades interactivas entre el libro electrónico y el usuario, Formatos: HTML (JPEJ, MP4, MP3, GIF)
- **Inteligente:** Interactividad más allá del medio se refiere a la posibilidad de interacción de los actores más allá de lo que genera el contenido y diseño del libro, incorporan técnicas de inteligencia artificial, Formatos: HTML

Por lo que debido a la necesidad educativa actual y los elementos abordados en el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación podemos clasificar como **libro de texto electrónico interactivo** al que se aspira a lograr en esta investigación.

Las características son los atributos y rasgos peculiares que tipifican en el plano interno a un objeto y que determinan su esencia.

Teniendo en cuenta estos elementos se sistematizaron las características de los libros de texto electrónicos interactivos.

Desde lo tecnológico

- La **operabilidad**, por la manera que tiene el libro electrónico para operar correctamente cumpliendo con las especificaciones solicitadas por los especialistas y docentes en diferentes ambientes interactivos y sistemas operativos.
- La **portabilidad**, ya que el libro electrónico puede ser ejecutado en distintas plataformas al tomar en consideración los movimientos en contextos geográficos y espacios interactivos.
- La **ubicuidad**, porque el libro electrónico puede ser trasladado a otros entornos educativos sin la necesidad de reescribir o modificar el contenido, aunque sí esté permitido hacerlo, Ej. Paradigma de la comunicación tecnológicas "Aulas sin muros".
- La **multimedialidad**, ya que puede articular propuestas digitales de diferentes formatos; videos, animaciones, imágenes, diapositivas, simuladores, ejercicios de autoestudio.
- El **mantenimiento**, ya que el libro electrónico pueda ser sostenido en el tiempo y sus contenidos puedan ser actualizados desde un repositorio además de utilizar plataformas libres, que permita que su código pueda ser reutilizable y generar una documentación suficiente.

Desde lo psicopedagógica

- El **diagnóstico del ambiente** interactivo de usuario en correspondencia con el nivel de desarrollo de habilidades interactivas de los estudiantes
- El **enfoque motivacional** porque promueve el aprendizaje a través de la implicación y el interés por los estudiantes de contenidos interactivos y la utilización de medios tecnológicos emergentes.
- La **presencia de contenidos curriculares selectivos**, porque el libro electrónico de ajustarse al plan de estudio y a los objetivos de la asignatura y a la organización escolar de los niveles educativos.

- **La eficacia resultante**, tomando en consideración el objetivo, contenido de enseñanza aprendido por los estudiantes valorando las posibilidades de acceso reales, uso y apropiación curricular.

Desde lo didáctica

- La contextualización **de un enfoque pedagógico y didáctico**, evaluando permanentemente las habilidades tecnológicas.
- La articulación de la **tarea de aprendizaje interactiva** con el tiempo de la actividad educativa.
- **La dinámica institucional** antes, durante y posterior al trabajo interactivo con el libro electrónico regulado por condiciones tecnológicas que aseguran los técnicos de informática y otros especialistas.

Principios que rigen el desarrollo del libro electrónico

- **La relación que se establece entre la real cobertura de medios y la infraestructura tecnológica.**
- **La necesaria elaboración y diseño del libro electrónico y la capacitación del docente para el acceso, el uso y la apropiación por los estudiantes.**
- **La correspondencia entre las habilidades informáticas y su relación con las habilidades didácticas para la enseñanza y aprendizaje**
- **La articulación del libro electrónico en el contexto de enseñanza aprendizaje áulico e institucional y otras formas organizativas.**
- **La coherencia entre el objetivo de enseñanza, contenido de la tarea, las habilidades tecnológicas, el ambiente interactivo de usuario, en correspondencia con el diagnóstico de las estrategias de aprendizaje y la evaluación académica.**

Basándose en los criterios anteriores se hace necesario establecer un criterio único sobre la definición del libro de texto electrónico interactivo, por lo cual se sistematizaron varias definiciones.

Vassiliou y Rowley (2008) definen el libro electrónico como un objeto digital con contenido textual y/o diferente – fuentes semióticas, desde un enfoque multimodal–, que nace del resultado de integrar el concepto familiar de libro con características que se pueden proporcionar en un entorno electrónico. Los autores sugieren que los libros electrónicos suelen tener características integradas como la búsqueda y las referencias cruzadas, enlaces a hipertextos, marcas, anotaciones, subrayado, objetos multimedia y herramientas interactivas. (Vassiliou & Rowley, 2008)

El e. book es un objeto digital con contenido textual o de otro tipo, que surge como resultado de integrar el concepto familiar de libro, con las características que provee el entorno electrónico. Además los e.books típicamente tienen características tales como la función de búsqueda y referencias cruzadas, enlaces a hipertexto, marca páginas, anotaciones, subrayar o resaltar, objetos multimedia, y herramientas interactivas (González Ramírez & Couatores, 2013)

En el ambiente investigativo cubano un libro de texto electrónico interactivo es definido como *“aquel producto informático, portador del contenido de la enseñanza y el aprendizaje de un programa de estudio, organizador y orientador del proceso de asimilación de esos contenidos, que ha sido estructurado didácticamente con un enfoque profesional, incentivando el papel consciente y activo del estudiante en su aprendizaje, en las condiciones de una enseñanza que propicie la independencia cognoscitiva a la vez que instruya, desarrolle y eduque; y cuya estructura y*

funciones se amplifican mediante la integración de diferentes formatos de información (texto, imágenes, sonido, animaciones, videos) de manera interactiva, ofreciendo al estudiante la posibilidad de navegación a través de dicha información.” (Zumbado Fernández, 2004, pág. 42)

Así, en el marco de esta investigación se asume esta definición pues en ella se abordan la interacción entre las dimensiones antes mencionada, así como los diferentes formatos en los que se brinda a información y realza el autoaprendizaje y la independencia cognoscitiva.

Para el creación del libro de texto electrónico interactivo se propone el uso de una metodología de desarrollo de software en la confluyen los elementos de tecnológicos, didácticos y psicopedagógicos, dicha metodología y sus especificaciones pueden ser consultada en la revista científico tecnológica Horizonte Pedagógico en el volumen 8 número 4 y se puede acceder mediante la URL www.horizontepedagogico.rimed.cu. En este proceso ha estado al frente el equipo de especialistas de CINESOF.

Una vez terminado un libro de texto electrónico interactivo se procede a su evaluación la que se realiza siguiendo los criterios agrupados en las tres dimensiones ya trabajadas:

- **Tecnológicos:** está compuesto por indicadores que analizan el desarrollo del software, cumplimiento de los requerimientos funcionales, el diseño, y elementos que denoten la calidad del libro desarrollado.
- **Psicopedagógicos:** donde se evalúan mediante indicadores los contenidos que se presentan, el ajuste a las orientaciones metodológicas y los objetivos de la asignatura expuesta en el libro electrónico.
- **Didácticos:** los indicadores de esta dimensión evalúan el efecto del diseño en la completa utilización por parte de los diferentes grupos de estudiantes.

Dimensiones	Indicadores
Tecnológicos	1. Incorporación de los contactos, información de los autores, declaración de privacidad y derechos de autor
	2. Documentación generada a partir del proceso de desarrollo del libro electrónico
	3. Diseño de las interfaces de usuario según las indicaciones brindadas por los especialistas
	4. Interfaz atractiva y fácil de utilizar
	5. Calidad de las imágenes y videos incorporados
	6. Tipografía y colores adecuados
	7. Homogeneidad de estilo y formato
	8. Incorporación de ayuda
	9. Reutilización del código utilizado para el desarrollo

	10. Adaptabilidad a diferentes plataformas
	11. Operabilidad en los diferentes dispositivos que cuentan los usuarios
	12. Facilidad de copia o descarga hacia los dispositivos móviles
Psicopedagógicos	13. Ajuste al programa de la asignatura
	14. Actualidad del contenido presentado
	15. Ajuste del contenido incorporado al libro electrónico con los objetivos de la asignatura
	16. Estructura del contenido según la presentada en la dosificación metodológica
	17. Contenidos atractivos que refuercen los presentados en los materiales impresos
	18. Promoción del autoaprendizaje del estudiante mediante actividades interactivas
Didácticos	19. Ajuste del tamaño de fuente en dependencia de las dificultades visuales de los estudiantes
	20. Relación entre el color de fondo y el color de la letra
	21. Utilización de colores o efectos para resaltar contenido que sean adecuados a la visión de los estudiantes
	22. Ubicación de los contenidos o información importante en los lugares de la pantalla en que se concentra la mirada por mayor tiempo

Tabla 1: dimensiones e indicadores para la evaluación del libro de texto electrónico interactivo

Proceso de revisión del libro electrónico

El proceso de revisión del libro electrónico comienza una vez que culmina el proceso de desarrollo, es realizado por especialistas que evaluarán que el libro electrónico desarrollado cumpla con los indicadores de forma muy adecuada. Para esta evaluación se utilizará un test de calidad donde sus preguntas hagan referencias a los indicadores, evaluándolos con la escala normotípica de:

- Muy Adecuado (MA)
- Adecuado (A)
- Inadecuado (I)

Si posterior a la revisión realizada por los especialistas el libro electrónico cumple con las exigencias planteadas se genera un documento de aceptación y se procede a su despliegue en los centros educativos. Si no son sobrepasadas las expectativas de la revisión el libro electrónico vuelve al equipo de desarrollo junto con un informe sobre las deficiencias encontradas.

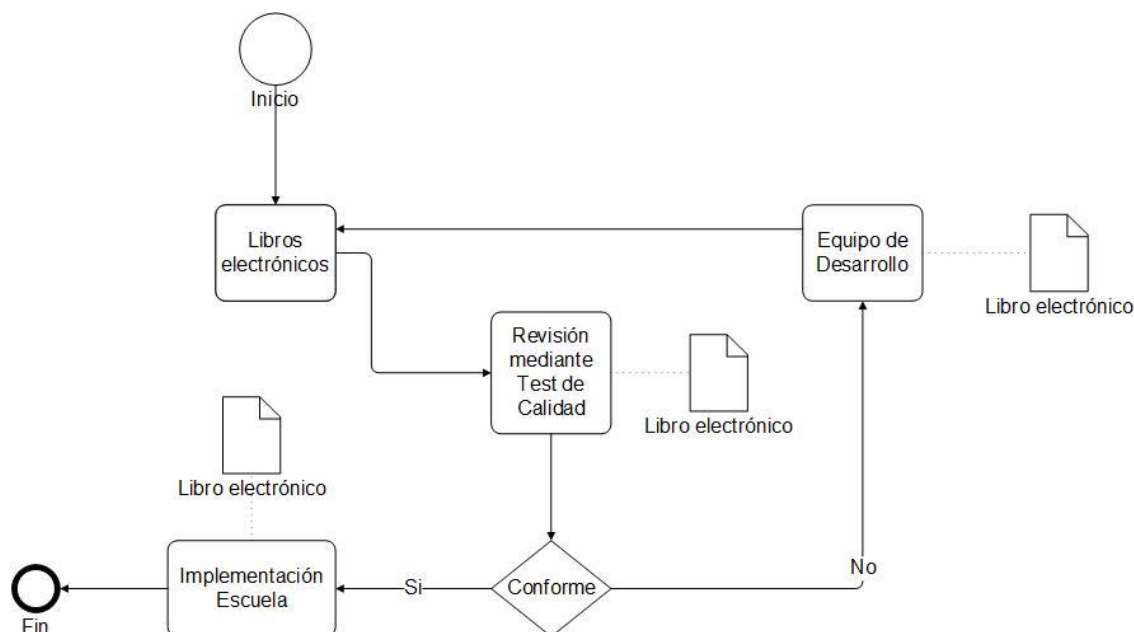


Fig. 1. Diagrama de revisión del libro de texto electrónico interactivo

Una vez definido el proceso de revisión del libro electrónico se propone un test de calidad que permitirá medir el grado de satisfacción del equipo de especialistas con su desarrollo (Ver Anexo 1).

Conclusiones

La conceptualización teórica del libro de texto electrónico interactivo permitió conocer las especificaciones que debe cumplir para ajustarse al proceso de enseñanza aprendizaje y le permita a los estudiantes apropiarse de los contenidos de una forma más autónoma.

El uso de los libros de texto electrónico interactivo desarrolla en los estudiantes y profesores habilidades tecnológicas que pueden ser utilizadas en la vida cotidiana.

El proceso de revisión del libro de texto electrónico interactivo permite obtener un medio de enseñanza con la calidad acorde a las nuevas exigencias requeridas en el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba.

Referencias Bibliográficas

- Deler Ferrera, G., Santana Garriga, L. A., & Jorge Fernández, J. M. (2019). La introducción de libros electrónicos como recursos didácticos en centros experimentales del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación cubano. *Horizonte Pedagógico*, 8(4).
- González Ramírez, R., & Couatores. (2013). *E.books: ventajas e implementación*. Universidad de Alicante: Departamento de Organización de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales .
- Vassiliou , M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of “e-book”. *Library Hi Tech*.
- Zumbado Fernández, H. (2004). Modelo didáctico de un libro de texto en formato electrónico para. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

Minelli, J., Camacho, M. & Gisbert, M. (2014). Exploring Student and Teacher Perception of E-textbooks in a Primary School. [Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria]. Comunicar, 42, 87-95. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-08>

Anexos

Anexo 1

Instrucciones. Marque con una X la respuesta deseada después de seleccionar su opinión.

1. Nivel de incorporación de los contactos, información de los autores, declaración de privacidad y derechos de autor en el libro electrónico.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

2. Grado de exactitud de la documentación generada a partir del proceso de desarrollo del libro electrónico.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

3. Satisfacción en el diseño de las interfaces de usuario según las indicaciones brindadas por los especialistas.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

4. Nivel de facilidad de uso de la interfaz y agrado visual.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

5. Calidad de las imágenes y videos incorporados.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

6. Nivel de ajuste de la tipografía y colores utilizados en correspondencias de las indicaciones de los especialistas.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

7. Nivel de homogeneidad de estilo y formato en los textos utilizados.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

8. Calidad de los contenidos de la ayuda incorporada

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

9. Nivel de reutilización del código utilizado para el desarrollo.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

10. Capacidad de adaptación a diferentes plataformas.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

11. Capacidad de operar en los diferentes dispositivos que cuentan los usuarios.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

12. Facilidad de copia o descarga hacia los dispositivos móviles.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

13. Ajuste al programa de la asignatura.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

14. Calidad y actualidad del contenido presentado.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

15. Ajuste del contenido incorporado al libro electrónico con los objetivos de la asignatura.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

16. Estructura del contenido según la presentada en la dosificación metodológica.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

17. Contenidos atractivos que refuercen los presentados en los materiales impresos.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

18. Promoción del autoaprendizaje del estudiante mediante actividades interactivas.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

19. Ajuste del tamaño de fuente en dependencia de las dificultades visuales de los estudiantes.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

20. Relación entre el color de fondo y el color de la letra.

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

21. Utilización de colores o efectos para resaltar contenido que sean adecuados a la visión de los estudiantes

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

22. Ubicación de los contenidos o información importante en los lugares de la pantalla en que se concentra la mirada por mayor tiempo

_____ Muy Adecuado _____ Adecuado _____ Poco Adecuado

Gestión de la formación de dirigentes sindicales como ejercicio de gobernanza educativa

Managing the training of union leaders as an exercise in educational governance

Recibido: 21/06/2020 | Aceptado: 20/08/2020 | Publicado: 19/12/2020

Yamileydis Martínez Torres^{1*}
Román Borges Torres²

^{1*} Escuela Provincial de Santiago de Cuba "Hermanos Marañón". yamileydis.martinez@nauta.cu. ID ORCID 0000-0003-0117-5198

^{2*} Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. romanbt@uo.edu.cu ID ORCID 0000-0002-5780-1875

Resumen:

La construcción de una sociedad justa y humanista, se encuentra vinculada a múltiples factores, entre ellos, la eficacia y calidad de los procesos formativos que le sirven de sustento. La efectividad de la formación de los dirigentes sindicales en Cuba, entre otros aspectos está determinada por las atribuciones y relaciones complementarias y diferenciadas de los actores de la comunidad educativa ampliada que intervienen en dicho proceso. El estudio y análisis del comportamiento de la referida problemática, reveló diferentes limitaciones, que inciden de manera negativa, en el proceso de formación de los dirigentes sindicales, cuestión que limita su adecuado desempeño en los diferentes sectores e instancias donde actúan. Sobre esta base, se plantea como objetivo del artículo: reflexionar en torno a los preceptos pedagógicos fundamentales que deben estar presentes en el diseño y concepción de la formación de dirigentes sindicales en Cuba como ejercicio de gobernanza educativa. Esta formación se presenta como una propuesta a través de maneras flexibles y ajustadas a las necesidades organizativas/funcionales y, sobre todo estratégicas y tácticas dadas la particular relevancia que tiene el ejercicio de la labor sindical para la adecuada y pertinente materialización de la gobernanza en los marcos del modelo cubano.

Palabras clave: Gobernanza; organización sindical; formación de dirigentes sindicales; participación social.

Abstract:

The construction of a fair and humanist society, it is linked to multiple factors, among them, the effectiveness and quality of the formative processes that serve him as sustenance. The effectiveness of the formation of the union leaders in Cuba, among other aspects is determined by the attributions and the actors' of the enlarged educational community complementary and differentiated relationships that intervene in this process. The study and analysis of the behavior of the one referred problematic, he/she revealed different limitations that impact in a negative way, in the process of the union leaders' formation, question that limits their appropriate acting in the different sectors and instances where they act. On this base, he/she thinks about as objective of the article: to meditate around the fundamental pedagogic precepts that should be present in the design and conception of the formation of union leaders in Cuba like exercise of educational Governance. This formation is presented like a proposal through flexible and adjusted way to the organizational necessities-functional and, mainly, strategic and given tactics the particular relevance that has the exercise of the union work for the appropriate and pertinent materialization of the governance in the marks of the Cuban pattern.

Keywords: *Governance, syndical organization, formation of trade union directive, social participation.*

Introducción

Las grandes transformaciones socioeconómicas y sociopolíticas del mundo actual, el vertiginoso desarrollo que han alcanzado las ciencias, las palancas de la información y el conocimiento estratégico devienen en factores emergentes y recursos modernos de poder al alcance de las organizaciones sociales con independencia de su carácter gubernamental o no, marco en el que adquiere especial relevancia la idea acerca de la gobernanza esbozada por Aguilar (2010) al reconocerla como “[...] las nuevas relaciones que se establecen entre Estado y sociedad [...] en el papel de los ciudadanos como sujetos que participan en el proceso de gobernar”.

En este sentido destaca el papel que al respecto desempeñan los sindicatos cual forma asociativa que tiene su génesis histórica en las contradicciones e incompatibilidades que como consecuencia de la Primera Revolución Industrial - finales del siglo XVIII e inicios del XIX- comienzan a tener lugar entre trabajadores y empleadores; como consecuencia de lo cual el sindicalismo se erige en la forma fundamental en que los trabajadores se han organizado para enfrentar y reclamar las desavenencias provenientes de su posición respecto a la forma de propiedad sobre los medios de producción prevaleciente en el marco social donde desempeñan su actividad productiva.

Resulta factible entender entonces que dada su incidencia en la gobernanza, el sindicato constituye actualmente una de las instituciones más relevantes del espacio público y social; a pesar por una parte de los errores cometidos por los dirigentes de estas organizaciones y por la otra de los intentos orientados a eliminar, reducir e incluso desvirtuar el papel de las organizaciones sindicales por razones de carácter esencialmente político; cuestión abordada por Coscubiela (2014) entre otros.

Aunque es válido aclarar que por determinadas razones que serán en su momento argumentadas, en el trabajo que ahora se presenta el papel de los sindicatos trasvasa “la visión de la Organización Mundial del Trabajo (OIT)” en cuanto a “la necesidad y utilidad de los sindicatos para la gobernanza del trabajo” aludida por Sánchez y Martín (2018, p.1), así como de la noción recurrente en las redes sociales en cuanto al “movimiento sindical o sindicalismo” como “parte del movimiento obrero que se organiza mediante sindicatos, una organización que reúne a los trabajadores a partir del trabajo que desempeñan con el fin de defender sus intereses comunes ante los empleadores y los gobiernos”.

Las condiciones y circunstancias señaladas devienen en nuevas exigencias, requerimientos, retos y desafíos que deberá enfrentar la labor de dirección sindical para acometer con la mayor efectividad posible el rol que le corresponde en la actual y futura gobernanza de la sociedad cubana, cuestión que se constituye como una demanda político/pedagógica de la formación de los dirigentes sindicales en Cuba.

Sobre esta base, se plantea como objetivo del artículo: reflexionar en torno a los preceptos pedagógicos fundamentales que deben estar presentes en el diseño y concepción de la formación de dirigentes sindicales en Cuba como ejercicio de gobernanza educativa.

Materiales y métodos

Para el desarrollo del artículo se empleó como metodología fundamental “la sistematización teórica de la actividad práctica”. La misma se sustentó en métodos científicos, procedimientos y técnicas del nivel teórico y empírico, entre

los cuales se incluyen el análisis-síntesis, la inducción-deducción, el histórico y lógico, el análisis documental, las entrevistas y las consultas con especialistas y a partir de estos se determinó un eje de sistematización que transversaliza la dirección política de la sociedad en transición socialista como área del conocimiento científico y esfera general de la actividad práctica: la interrelación dialéctica entre dirigentes/dirigidos, miembros del sujeto colectivo masivo del poder -en este caso cuadros sindicales y trabajadores estatales y no estatales-

Para ello se fueron analizando, sintetizando y ordenando las necesidades cognitivas asociadas con las bases culturales, axiológicas e ideológicas que emanan de las experiencias acumuladas y existentes en el ejercicio de la dirección política como parte del ejercicio de la gobernanza en el contexto del modelo económico/social cubano, que contribuye a la precisión teórica y comprensión histórica y estructural de contradicciones y complejidades generales de la dirección sindical particularmente en el sector privado cubano.

Desde la perspectiva histórica y lógica se reflexiona acerca del papel del sindicato en la sociedad cubana sobre la base de las nuevas relaciones sociales y en consecuencia de dirección dirigentes/dirigidos- que se establecen a partir del 1959, asumiendo como eje medular el tema de la dirección política de la sociedad; enfatizándose en las disímiles manifestaciones y expresiones que tienen las mencionadas relaciones a partir de la Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución y la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista, particularmente en lo referido al reconocimiento de la propiedad privada sobre los medios de producción, como cuestión que no puede implicar la reproducción de relaciones de dirección pretéritas e incongruentes ni inadecuadas interpretaciones acerca del papel de los sindicatos; razonando además acerca la presunta manera en que las exigencias y requerimientos del desempeño sindical en el contexto actual tienen su consiguiente repercusión en la concepción formativa de los dirigentes de estas organizaciones de masas en el nivel intermedio de dirección.

Igualmente se dilucida acerca de los fundamentos que sustentan la formación de directivos sindicales, en este caso los del nivel intermedio de dirección -municipal y provincial-, como fenómeno esencial y necesario que caracteriza el desenvolvimiento de la sociedad cubana, además de analizarse proyectivamente la pertinencia de los referentes teóricos que sustentan la concepción del modelo actuante en la formación de los dirigentes sindicales del ya referido estamento organizativo.

Resultados y discusión

Sindicalización y gobernanza en la sociedad cubana

La trascendencia del tema de la "participación" -sobre el cual discurren autores como García (2007) y Meszáros (2001), entre otros-en su condición de asunto medular en las concepciones modernas acerca de la gobernanza y la gestión es adicionalmente connotada por el reconocido autor Peters (2018) cuando sentencia "hay que enterrar el término Recursos Humanos. Son personas [...] es una palabra horrible, ¡las personas no son recursos!"

La plena y cabal comprensión del papel que desempeñan las personas en la materialización efectiva de los procesos sociales y por tanto en el fenómeno de la gobernanza, constituye condición cualitativa de carácter superior inherente a esta, de la que consiguientemente deviene el imperativo de la participación, cual categoría mediadora destinada a conciliar las contradicciones de carácter esencial presentes entre los diferentes actores involucrados en el mismo bajo los estatus de dirigente y dirigido.

Es la participación en su condición de cualidad devenida del principio socialista del centralismo democrático, quien connota en los marcos del entramado social cubano de manera particular y sustancialmente distintiva, el papel protagónico que han de desempeñar las organizaciones sindicales en la gobernanza del país como fuerza movilizadora destinada a encauzar la acción de los trabajadores, en función del mandato formulado en el artículo 14 de la Constitución de la República donde se establece "el Estado reconoce y estimula a las organizaciones de masas y sociales, que agrupan en su seno a distintos sectores de la población, representan sus intereses específicos y los incorporan a las tareas de la edificación, consolidación y defensa de la sociedad [...]".

Mandato que posteriormente es ratificado en el referido cuerpo legislativo mediante el contenido de su artículo 20 al preceptuar "los trabajadores participan en los procesos de planificación, regulación, gestión y control de la economía".

Si bien el papel del sindicalismo en la gobernanza de la sociedad cubana actual dispone de un claro respaldo constitucional, resulta oportuno consignar que en lo adelante y de manera indefectible, el mismo ha de materializarse en condiciones y circunstancias específicas de similar naturaleza legislativa -algunas todavía insuficientemente aclaradas-, diferentes a las anteriormente imperantes.

Tal es el caso de las vinculadas al contenido del artículo 22 de la propia Constitución en el cual "se reconocen como formas de propiedad, las siguientes: a) socialista de todo el pueblo -según el art. 18 del propio documento "forma de propiedad principal"-: en la que el Estado actúa en representación y beneficio de aquel como propietario; d) privada: la que se ejerce sobre determinados medios de producción por personas naturales o jurídicas cubanas o extranjeras; con un papel complementario en la economía;"

A lo que se une el fenómeno referido desde el punto de vista económico por Vargas (2010 p.180) entre otros como "terciarización de la economía", en el caso cubano adicionalmente aupado por el crecimiento que desde el punto de vista prospectivo debe caracterizar el desenvolvimiento de la propiedad "privada", aún y cuando constitucionalmente se conciba que la misma desempeñe un rol de complementariedad respecto a la "socialista de todo el pueblo".

Las condiciones y circunstancias señaladas devienen en nuevas exigencias, requerimientos, retos y desafíos que deberá enfrentar la labor de dirección sindical para acometer con la mayor efectividad posible el rol que le corresponde en la actual y futura gobernanza de la sociedad cubana, cuestiones entre las que se destacan los asuntos concernientes a:

- La gobernanza al interior de la propia estructura funcional sindical, tomando en cuenta la presencia en esta de los niveles: de base, municipal, provincial y nacional; además de considerar la coexistencia en los últimos tres mencionados de las diferentes representaciones gremiales y del órgano general representativo de la Central de Trabajadores de Cuba -CTC-aglutinador de aquellos.
- Las contradicciones emanantes de las relaciones entre los dirigentes sindicales de cualquiera de los niveles antes señalados y los afiliados a la organización, las cuales incluso pueden encontrarse transversalizadas por las particularidades y diferencias gremiales.
- Las contradicciones emanantes del ejercicio de la labor de dirección sindical bien sea de manera simultánea o específica, en relación con los diferentes sectores gremiales y la incidencia al respecto de las formas de propiedad en que la misma tenga lugar, matizadas estas por la complementariedad que debe prevalecer entre el sector empresarial -estatal y privado- y el de la administración pública y tomando en cuenta en este caso que el reconocimiento de la propiedad privada genera un ámbito social y experiencial inexistente durante los últimos 60 años en el país.

- Las cuestiones relativas a la forma de materialización del ejercicio de la gobernanza en base a las particularidades asociadas a la concreción de la autonomía territorial municipal, aspecto igualmente carente de antecedentes nacionales en los últimos años.

Según se aprecia la dirección sindical desempeña un papel protagónico como parte del ejercicio de la gobernanza en el contexto del modelo económico/social cubano, elemento que deviene en la necesidad imprescindible de acometer en consonancia con ello un proceso formativo destinado a garantizar la preparación de los sujetos encargados de materializar la misma con la debida efectividad y pertinencia.

La gestión de la formación de dirigentes sindicales como ejercicio de gobernanza educativa

La formación de los dirigentes sindicales constituye un proceso respecto al cual existen diferentes perspectivas en cuanto a su materialización, así internacionalmente -y de manera especial en Latinoamérica- predomina la tendencia a llevarlo a cabo mediante la ejecución de actividades aisladas como: escuelas sindicales curso, talleres, seminarios, diplomados y otras formas de organización docentes; convocadas por gremios sindicales y/u organizaciones no gubernamentales -tal es el caso por ejemplo de la Fundación Docente Privada "Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo" (ISCOD), el "Instituto Cuesta Duarte", "la Asociación Bancaria de Perú" y el "Centro de Formación Sindical para Nuevos Dirigentes y Empresarios de América Latina" entre otros-.

Perspectivas como parte de las cuales de manera general se le concibe cual proceso cuyas acciones tienen lugar fundamentalmente fuera del ámbito común de actuación de los participantes en las mismas y como consecuencia de ello en franca omisión de la imprescindible diferenciación contextualizada que de manera intrínseca las debe caracterizar desde el punto de vista pedagógico.

Limitante que encuentra entre sus razones en el hecho de que a diferencia de otras actividades, la labor de dirección sindical no constituye una profesión universalmente reconocida y por consiguiente la formación de dirigentes sindicales no se incluye ni articula de manera directa como parte de la concepción y estructuración de los sistemas educativos latinoamericanos, cuestión está que deja margen a la escasa estimación acerca de la importancia y trascendencia de las cuestiones relativas a la gobernanza de su gestión desde el enfoque educativo que le debería corresponder.

Como anteriormente se argumentó dada la particular relevancia que tiene el ejercicio de la labor sindical para la adecuada y pertinente materialización de la gobernanza en los marcos del modelo cubano; así como la consiguiente preocupación y atención que el Estado le presta a este asunto, la gestión de la formación de dirigentes sindicales se constituye en una necesidad insoslayable al respecto que en consecuencia incorpora una perspectiva adicional al fenómeno objeto de análisis, evidenciando las potencialidades necesarias y suficientes del mismo para ser considerado como una dimensión o perspectiva complementaria a la gobernanza educativa.

Cuestión que se reafirma con la existencia de instituciones docentes públicas las cuales como parte del propio ejercicio de gobernanza, se encuentran formal y oficialmente responsabilizadas por encargo estatal con la materialización pertinente y efectiva de tal propósito.

De tal manera si bien la gobernanza de la gestión de la formación de los dirigentes sindicales suele carecer de referentes en la mayor parte de los países latinoamericanos, en Cuba esta encuentra una manifestación especial devenida de la ya referida intencionalidad institucionalizada que le caracteriza, aún y cuando es justo consignar que ningún investigador del tema lo ha abordado desde semejante arista de análisis, asociada a la naturaleza pedagógica que de manera raigal lo caracteriza.

No obstante es pertinente comentar la significación que Medina (2015), le otorga a los dirigentes sindicales al catalogarlos de "gestores sociales" -denominativo que si bien tiende a sustantivar su rol en el fenómeno de la gobernanza, no es aprovechado por la autora para profundizar en las cuestiones inherentes al mismo-, aportando no obstante un elemento importante desde la arista educativa de la misma, al reconocer que la formación de tales figuras como proceso pedagógico tiene lugar tanto en las instituciones docentes especializadas responsables de ello, como en el propio ejercicio de la labor sindical.

Es así como sobre la base de los resultados del diagnóstico fáctico acerca del tema objeto de análisis se plantearon las siguientes interrogantes epistémicas:

- ¿El proceso de formación de dirigentes sindicales se puede circunscribir a las actividades que se desarrollan en el seno de las instituciones docentes responsabilizadas con ello -espacios físicos formativos institucionalizados-?
- ¿Qué papel pueden y deben desarrollar respecto al mismo los espacios físicos formativos no institucionalizados?
- ¿Cuáles son esos espacios físicos formativos no institucionalizados?
- ¿Con qué nivel de habilitación cuentan tales espacios físicos formativos no institucionalizados para enfrentar de manera exitosa tal proceso formativo tomando en cuenta los requerimientos y exigencias inherentes al mismo?
- ¿Cuáles son las figuras o actores que potencialmente pueden intervenir de alguna manera en el mencionado proceso de formación, en cada uno de los diferentes espacios formativos no institucionalizados en que ha de tener el mismo?
- ¿Cuál es el nivel de preparación actual de cada uno de estos actores para intervenir de manera efectiva en el proceso?
- ¿Cómo prepararlos para intervenir en este proceso de formación y elevar su nivel al respecto?
- ¿Cómo acreditarlos legalmente su participación en este proceso formativo?
- ¿Cómo incide el ejercicio de la gobernanza educativa en la gestión y materialización efectiva del aludido proceso?

La búsqueda de respuestas a las interrogantes planteadas devela la impostergabilidad de concebir la gobernanza de la gestión del proceso de formación de dirigentes sindicales con un enfoque intencionado y sistémico que le permita constituirse en plataforma, orientación y resultado del desarrollo de estos dirigentes en su interacción socio/histórico/cultural a partir de la asunción de diferentes dimensiones del conocimiento teórico y práctico, de manera que durante la materialización del mismo se articule la ejecución de acciones fuera del puesto de trabajo -contexto de la institución educativa- y en el mismo -ámbito socio/laboral/sindical-. Tales interrelaciones deberán promover y facilitar procesos de aprendizaje en diferentes ámbitos de actuación.

Por tanto resulta imprescindible que la Pedagogía, como fenómeno social y cultural que fundamenta la gestión educativa y su gobernanza, se sitúe en un nivel formativo y desarrollador, en correspondencia con las particularidades del proceso de formación de dirigentes sindicales proyectándose hacia la conformación de una concepción integral del proceso objeto de análisis.

Se requiere entonces de un enfoque pedagógico, que conciba la formación de los dirigentes sindicales de manera sistémica y como unidad dialéctica integral en el cual se integren de manera racional y coherente el actuar de las instituciones docentes estatalmente responsabilizadas con la gobernanza de la gestión del proceso del proceso de formación de dirigentes sindicales -aportadoras de los espacios formativos institucionalizados-, y la Central de Trabajadores de Cuba -CTC- en unión de sus gremios sindicales -esencialmente aportadores de los espacios formativos no institucionalizados-, encargados además del adecuado funcionamiento de los mismos.

Los argumentos expuestos permiten llegar a establecer aquellos preceptos fundamentales que han de sustentar la concepción y diseño de la formación de los dirigentes sindicales en Cuba, cual ejercicio de gobernanza educativa y consiguiente gestión del mismo, entendidos como tal los que a continuación se relacionan:

1. El proceso de formación de los dirigentes sindicales, expresa el vínculo entre las instituciones docentes estatalmente responsabilizadas con la gobernanza de su gestión y la Central de Trabajadores de Cuba en unión de sus gremios sindicales existentes en los diferentes escenarios de formación.
2. La necesaria existencia de los escenarios de formación entendidos como todos aquellos entornos físicos donde potencialmente puede llevarse a cabo el proceso de formación de dirigentes sindicales, sobre la base de la coexistencia diferenciada de su condición y carácter de institucionalizado y no institucionalizado.

Los escenarios de formación institucionalizados son los que se encuentran directamente enclavados dentro de los límites de las instituciones docentes responsabilizadas con la gobernanza educativa y gestión del proceso de formación de dirigentes sindicales en cada territorio.

Mientras los escenarios de formación no institucionalizados los van a constituir, aquellos entornos físicos donde de manera concreta se ejerce la gobernanza sindical, siendo por tanto inherentes a las diferentes instancias o niveles estructurales funcionales concernientes a la misma, dígame secciones sindicales de base, burós sindicales, comités distritales, municipales, provinciales sectoriales y nacionales tanto de la CTC como de sus diferentes gremios.

3. La presencia en cada uno de los escenarios de formación institucionalizados y no institucionalizados de aquellas figuras que se encuentran en capacidad potencial de en alguna manera intervenir en el mencionado proceso, en este caso denominados mediante el calificativo de agentes formadores y en consecuencia la necesidad de que los mismos se encuentren debidamente preparados y acreditados para lo cual resulta imprescindible disponer del diagnóstico sistemático, actualizado y objetivo de sus necesidades y potencialidades formativas.

Los agentes formadores desempeñan un papel activo en el ejercicio de gobernanza de la gestión educativa de la formación sindical teniendo características diferentes según el escenario de formación donde se desempeñan.

De esta manera si bien los que se encuentran en los escenarios de las instituciones docentes responsabilizadas-profesores-disponen de los conocimientos didácticos, metodológicos, teóricos y científicos para formar a los dirigentes sindicales, a muchos de ellos les faltan conocimientos y experiencia en cuanto a los requerimientos y exigencias que demanda el desempeño en cada una de las instancias o niveles de dirección sindical, así como en los diferentes los sectores en que tiene lugar el ejercicio de la misma, particularmente el caso del sector privado y en las instancias sindicales.

Tal limitación les imposibilita llevar a cabo el diagnóstico cabal de los problemas de la dirección sindical que sirven como referentes para la gobernanza y gestión del proceso de formación de dirigentes sindicales, razón por la cual deben ser preparados adecuadamente en dichas particularidades.

En tanto, los agentes formadores que se encuentran en los escenarios de formación no institucionalizados constituyen un segmento de mayor diversidad; pudiendo encontrarse en la misma instancia de desempeño del sujeto/objeto de formación o en otra; no todos son universitarios y su nivel de preparación para enfrentar el proceso es inverso al de los anteriormente mencionados o sea en estos suele predominar una mayor experiencia en cuanto a la materialización de la dirección sindical, pero mayoritariamente y por cuestiones lógicas carecen de la preparación técnico/pedagógica para su desarrollo.

Semejante situación implica, primero acometer un proceso de identificación y selección de los agentes formadores fundamentalmente de aquellos que han de actuar en los escenarios formativos no institucionalizados, estableciendo los correspondientes criterios al respecto, segundo concebir y acometer un sistemático proceso de preparación diferenciada de los mismos y tercero diseñar e implementar la manera en que va a tener lugar la interacción coordinada entre ambos grupos de agentes formadores en función de lograr la mayor efectividad y pertinencia posible del proceso formativo que entre ellos llevan a cabo.

Siendo así, la preparación permanente y sistemática de los agentes formadores se convierte en una de las exigencias y requerimientos fundamentales que sustentan el cabal desenvolvimiento del proceso de formación de los dirigentes sindicales y en consecuencia en una prioridad básica para la gobernanza y gestión del mismo.

Se ha de considerar entonces que la preparación de los agentes formadores deba contar con una acreditación o certificación, para que, a la vez que van ganando en motivación e interés ofrecerles una preparación más rigurosa y de mayor calidad según las necesidades de aprendizaje de estos sujetos.

4. La necesidad de una gestión del aludido proceso sustentada en la concepción y materialización de adecuadas, oportunas y pertinentes interacciones pedagógicas, categoría establecida por Borges (2016) para cualificar y designar distintivamente a todas aquellas que tienen lugar como resultado del vínculo coordinado y cooperado que establecen las diferentes figuras que de alguna manera y como parte de la gobernanza educativa participan de la gestión de la formación -en este caso los agentes formadores-.

Según los sujetos participantes, las interacciones pedagógicas se dan entre los agentes formadores a lo interno de cada escenario de formación -en las instituciones docentes responsabilizadas y en los organismos de dirección sindical-, entre los que participan en cada uno de ellos y entre éstos y los dirigentes sindicales.

5. La realidad de que la labor de dirección sindical se desenvuelve en diferentes instancias o niveles a saber: base, intermedio -municipio y provincia- y superior -nacional-; así como en diferentes sectores laborales -estatal, no estatal o mixto- por lo tanto, cuyas particularidades deben ser consiguientemente consideradas en la concepción de la formación de los dirigentes sindicales y su gestión.
6. Dada su naturaleza pedagógica el proceso de formación de dirigentes sindicales debe expresar las siguientes cualidades de similar carácter: intencionalidad, integración, diferenciación y sistematización formativa, las cuales han de estar consecuentemente relacionadas con las instancias del desempeño sindical, sectores donde actúa el dirigente sindical y los escenarios de formación.

7. En la práctica sindical tiene lugar el fenómeno de la movilidad horizontal y vertical entre las instancias o niveles del desempeño sindical antes enunciados: la primera tiene lugar en la movilidad dentro de una misma instancia del desempeño sindical, en tanto la segunda se pone de manifiesto en el tránsito de dirigente sindical de base a dirigente sindical intermedio y de este a dirigente sindical del nivel superior.
8. La formación de los dirigentes sindicales dada su condición de proceso se estructura en diferentes fases o etapas -niveles de la formación de los dirigentes sindicales: elemental, intermedio y superior-; en cada uno de los cuales se sintetizan los saberes teóricos y/o fácticos que sirven de soporte instrumental al desarrollo de las habilidades directivas que le son inherentes, descritas en términos de asunción de responsabilidades personales, interpersonales y sociales, las cuales serán manifestadas mediante modos de actuación que son descritos como actitudes cognitivas -utilización del pensamiento lógico, intuitivo y creativo- y actitudes prácticas -fundadas en la destreza, así como también en la utilización de métodos, mecanismos y medios que posibilite cualificar la capacidad transformadora del desempeño de las responsabilidades de los dirigentes sindicales en su interacción socio/histórico/cultural-.

Los preceptos planteados constituyen un sistema por cuanto entre los mismos tienen lugar múltiples interrelaciones. De tal manera no basta con la existencia de presuntos escenarios de formación si en los mismos no se dispone de los agentes formadores cual elemento imprescindible para la materialización del proceso de formación, de la misma manera en que las condiciones concretas -objetivas y subjetivas; materiales y/o de cualquier otra índole- existentes en estos condicionan el nivel de preparación de los mismos en los diferentes órdenes, por tanto ambos conceptos conforman un par dialéctico del que emergen las contradicciones que animan el establecimiento de las interacciones pedagógicas contextuales que sustentan la implementación efectiva del proceso formativo objeto de análisis.

Desde otra perspectiva, las interacciones pedagógicas sintetizan las responsabilidades, funciones y tareas a cumplir por los sujetos participantes en la materialización del proceso de formación de los dirigentes sindicales, cual expresión del rol que les corresponde desempeñar como parte de la gobernanza educativa de su gestión. En correspondencia se hace necesario que los agentes formadores se encuentren en capacidad y posibilidad de diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los sujetos/objeto de formación, conozcan las particularidades que distinguen el desempeño sindical en las diferentes instancias y sectores de actuación; posean claridad de que en los escenarios de los organismos de dirección se da un fenómeno que es la "movilidad", la cual expresa la relación entre la efectividad de la formación en sus diferentes niveles y la estructura orgánica sindical en sus instancias.

Por lo tanto, las interacciones pedagógicas en y entre los agentes formadores que participan en los diferentes escenarios de formación de los dirigentes sindicales, no pueden estar al margen de que haya movilidad sindical de tipo vertical y horizontal, instancia del desempeño sindical y que las funciones de dirección se ejerce tanto en el sector estatal como en el privado.

Las ideas argumentadas representan una alternativa para la mejora y perfeccionamiento de la gobernanza educativa del proceso de formación de dirigentes sindicales avaladas por los fundamentos pedagógicos que le resultan consustanciales al mismo.

Conclusiones

El sindicalismo y la consiguiente formación de los dirigentes sindicales se connotan como elementos consubstanciales al ejercicio de la gobernanza en Cuba, dado el papel que están llamadas a desempeñar las organizaciones de igual carácter en el proceso de actualización del modelo económico social que actualmente se lleva a cabo en el país.

La gestión de la formación de los dirigentes sindicales en Cuba, constituye una manifestación del acto y ejercicio de gobernanza educativa, así como en el sentido más general de término por cuanto en la misma se expresa la autonomía que tienen los territorios y las localidades en cada uno de ellos insertas para enfrentarlo a partir de las potencialidades contextuales al respecto existentes, en razón de lo cual esta no puede ser concebida sin estimar las particularidades del contexto socio/económico/histórico/cultural donde se lleva a cabo; suceso donde consiguientemente han de integrarse de manera coherente, armónica y pertinente las dimensiones territorial y local; y como parte de ello los espacios y agentes formadores en cada caso existentes.

La gestión de la formación de dirigentes sindicales se constituye en ejercicio de gobernanza conjunta donde han de integrarse de manera coherente, armónica y pertinente las dos dimensiones anteriormente declaradas.

A pesar de las cuestiones referidas predomina una escasa preocupación académica pedagógica en cuanto a la fundamentación científica de la concepción de la formación de los directivos sindicales, persistiendo al respecto un marcado formalismo tradicionalista

La gobernanza educativa del proceso de gestión de la formación de los dirigentes sindicales se significa como condición básica para el consecuente ejercicio de la gobernanza social, así como de la propia existencia de la nación cubana.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Astorga, A. & Lima Facio, F. (2009) *¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?*. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm>.
- Aguilar Villanueva, L. F. (2010). *Gobernanza. El nuevo proceso de gobernar*. México: Fundación Friedrich Naumann
- Asociación Bancaria de Perú. (2010). *Programa de Formación Sindical a Distancia*. Disponible en: <http://www.bancariabancario.com.ar/article/show/>
- Badenier Martínez, O. (2016) *Gobernanza del trabajo y desarrollo sindical*. IV Encuentro Nacional de Consejos Tripartitos Regionales de Usuarios. Disponible en: <http://ilo.ch/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--sro-santiago/>
- Borges Torres, R. (2015). *La naturaleza pedagógica-formativa de la dirección*. *Maestro y Sociedad*, 12 (2 abril-junio), 55-61
- _____ (2016). *Perfeccionamiento de la gestión, en los departamentos docentes universitarios de carreras pedagógicas*. Tesis doctoral. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba
- Carvajal, Díaz A. (2019). *Conectarse con la realidad: reto del sindicalismo moderno*. Disponible en: <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/>
- Cetina Canto T.; Ortega Null, I. & Aguilar Ortega, C. (2010). *Habilidades Directivas desde la Percepción de los Subordinados: Un Enfoque Relacional para el Estudio del Liderazgo*. *Psicoperspectivas* (online), 9(1), 124-137. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-94>

- Central de Trabajadores de Cuba. (2019). *Estatutos y Resoluciones del XXI Congreso de la CTC*. La Habana: Ediciones David.
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (2017). *Ciudad, Gobierno Local y Gobernanza Democrática para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <http://www.clad.org>
- Coscubiela Conesa, J. (2014). *Los sindicatos en tiempos neoliberales*. Disponible en: <http://espacio-publico.com/>
- Crearon un Centro de Formación Sindical para Nuevos Dirigentes y Empresarios de América Latina*. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Disponible en: <http://www.universidad.com.ar/>
- Cuba. Estado (2019). *Constitución de la República*. En Gaceta Oficial de la República de Cuba. Ministerio de Justicia **GOC-2019-406-EX5**. Disponible en: <https://www.gacetaoficial.gob.cu/html/>
- El concepto de gobernanza* (2018). Biblioteca del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx>
- Escuela Sindical Fundación Friedrich Ebert Stiftung* (2019). Convocatoria. Disponible en: <https://www.facebook.com/FESMEX/posts/804999876528744/>
- Frías Fernández, P. (2008). *Desafíos del sindicalismo en los inicios del siglo XXI*. Chile: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/>
- Gamonal Contreras, S. (2017). *Hayek y los sindicatos: Una visión crítica*. Ius et Praxis, 23 (2, febrero), 295-326. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/iusetp/v23n2/0718-0012-iusetp-23-02-00295.pdf> XIII
- García Brigos, J. P. (2007). *Dirigentes Dirigidos Socialismo*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Machicado Silva, J. (2010). *Sindicalismo y sindicatos*. Bolivia: Ediciones New Life. Disponible en: <http://jorgemachicado.blogspot.com/2010/01/ss.html>
- Martínez Torres, Y. & Borges Torres, R. (2018): *La dirección sindical en el sector privado cubano. Su naturaleza pedagógica*. Cuarto congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI. ISBN-13: 978-84-17583-44-6. Disponible en: <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/index.html>
- Medina Barrientos, T. (2015). *La formación profesional de gestores sociales. Caso de los dirigentes sindicales intermedios*. Tesis doctoral. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.
- Moyado Estrada F. (2011). *Gobernanza y calidad en la gestión pública*. Estudios gerenciales, 27 (120, Julio-septiembre), 205-233
- Nieves Ayus, C. (2015). *La participación como vía democrática de interacción entre dirigentes y dirigidos*. Disponible en: <http://www.biblioteca.clacso.edu.srt>.
- Peters, T. (2018). *Excelencia y Personas*. Ponencia presentada en el World Business Fórum de Madrid. Disponible en: <https://www.transformapartnering.com/tompeters/>
- Meszáros, I. (2001). *Más allá del Capital*. Venezuela: Editores Vadell.
- OIT (2019). *Informe de la 38.a Reunión del Comité de formación sindical del Centro internacional de Formación*. Disponible en: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/>

Sánchez Mosquera, M. & García Romo, R. (2018). *La organización sindical en la gestión y gobernanza del cambio en las relaciones laborales*. Curso de formación. Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: <https://www.unia.es/cursos/>

Sánchez Mosquera, M. & Martín López, M. (2018). *El sindicalismo en la gobernanza del trabajo en España. Cambios y retos organizativos y estratégicos*. Disponible en: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-madrid/>

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (2016) *Programa de formación sindical 'Habilidades para la gobernanza'*. Disponible en: <https://www.snte.org.mx/seccion31/>

Varela Álvarez, E. J. (2010). *Gestión y gobernanza local en perspectiva comparada: las políticas públicas de modernización administrativa en los gobiernos locales de Galicia y el norte de Portugal*. Tesis doctoral. Madrid. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset

Vargas Ávila, R. (2010). *El sindicato y sus retos ante las transformaciones económicas y sociales*. Prolegómenos, derechos y valores Bogotá, XIII (26, Julio-Diciembre), 170-199.

Formación de valores inclusivos desde el Proyecto Educativo Institucional

Formation of inclusive values from the Institutional Educational Project

Recibido: 18/05/2020 | Aceptado: 24/08/2020 | Publicado: 19/09/2020

Dr. C. Juana Gómez Canett ^{1*}

^{1*} Proyecto institucional "Gestión científica en el desarrollo educativo, local y comunitario" Dirección Municipal de Educación La Lisa". juanagoca54@gmail.com.

Resumen:

Las instituciones educacionales tienen hoy un gran reto que se basa en el logro del perfeccionamiento de los procesos institucionales para la formación integral de los educandos y de la comunidad educativa. La escuela debe dar respuesta a las necesidades educativas de la diversidad que caracterizan los grupos de clase, estas generan desigualdad y dificultades en las relaciones interpersonales entre todos los que participan, por lo que es importante propiciar un ambiente educativo de respeto, seguro, acogedor, participativo, protagónico, donde las personas estén motivadas y comprometidas a estar y pertenecer. Para esto se deben identificar los valores inclusivos que se comparten y no se comparte, a manera de diagnóstico, plantearse objetivos estratégicos institucionales y grupales a mediano y largo plazo, así como identificar los comportamientos individuales inclusivos que propicien su cumplimiento y garantizar la formación de agentes de cambio que influyan en el resto de la sociedad. En este sentido, es una necesidad preparar los equipos de dirección de las instituciones educacionales, y con este fin se utilizó la Consultoría Cooperada y Combinada como tipo de asesoría pedagógica para la preparación de los dirigentes desde el puesto de trabajo.

Palabras clave: proyecto educativo institucional, métodos y estilos de dirección.

Abstract:

Educational institutions today have a great challenge that is based on achieving the improvement of institutional processes for the comprehensive training of students and the educational community. The school must respond to the educational needs of the diversity that characterize the class groups, these generate inequality and difficulties in interpersonal relationships among all those who participate, so it is important to promote an educational environment of respect, safe, welcoming, participatory, protagonist, where people are motivated and committed to being and belonging. For this, the inclusive values that are shared and not shared must be identified, as a diagnosis, establishing institutional and group strategic objectives in the medium and long term, as well as identifying the inclusive individual behaviors that promote their fulfillment and guaranteeing the formation of agents of change that influence the rest of society. In this sense, it is a necessity to prepare the management teams of educational institutions, and for this purpose, the Cooperative and Combined Consulting was used as a type of pedagogical advice for the preparation of leaders from the workplace.

Keywords: institutional educational project, management methods and styles.

Introducción

La educación cubana es inclusiva en esencia ya que desde la Constitución de la República se promulga que esta es un derecho de todos los cubanos sin distinción, no obstante las desigualdades sociales que hoy existen impactan las instituciones educacionales y de manera particular los grupos de clases en los cuales la heterogeneidad crece provocando diferencias que generan la exclusión de personas vulnerables a partir de determinados prejuicios, la marginalidad y la discriminación, criterios que influyen de manera negativa en las relaciones interpersonales de los actores que componen la comunidad educativa, por lo que se hace necesario que la escuela dirija el Proyecto Educativo Institucional en correspondencia con estas necesidades educativas. Desde esta problemática, es importante la preparación de los equipos de dirección para atender esta diversidad, así como, planificar y ejecutar acciones que garanticen la potenciación de estos valores inclusivos, compartidos y no compartidos, con el fin de minimizar la exclusión y formar agentes de cambio que interactúen con la sociedad como parte del proceso de socialización, por esta razón el objetivo de este trabajo es exponer la consultoría como tipo de asesoría pedagógica en la preparación metodológica de los dirigentes, para la formación de valores inclusivos en el Proyecto Educativo Institucional, desde el puesto de trabajo.

Materiales y métodos

Desde la concepción Dialéctico Materialista y particularmente su teoría del conocimiento, se tuvieron en cuenta desde la investigación en las Ciencias Sociales, como métodos teóricos el análisis- síntesis en la sistematización del marco teórico conceptual y el estudio bibliográfico, el inductivo-deductivo con el fin de interpretar y establecer generalizaciones en la investigación.

Para dar respuestas a las interrogantes realizadas, se utiliza el método empírico con la aplicación de un cuestionario a 55 dirigentes de los diferentes niveles educativos que permitió, autoevaluar el dominio que tienen en el saber y saber hacer del el tema objeto de estudio e identificar sus necesidades educativas para dirigir el proceso de formación de valores inclusivos en el contexto del Proyecto Educativo Institucional. (Anexo 1).

Resultados y discusión

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de las organizaciones en el largo plazo de quince años.

En la consecución de una educación de calidad como base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible se hace necesario en cada institución educativa cumplir con las exigencias sociales que se demandan desde esta agenda, garantizando una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Para la UNESCO. "La educación es un derecho humano, con acceso universal e igualitario, de calidad, gratuito y obligatorio, que es un bien público, responsabilidad del Estado. Consecuentemente, las tendencias pedagógicas actuales, tienden a colocar a los alumnos en el centro de la atención, mediante el desarrollo de un proceso pedagógico que atienda la diversidad como premisa básica para asegurar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades en correspondencia con los acelerados progresos tecnológicos de la cultura contemporánea y que tenga como epicentro la formación de los valores identitarios y humanos universales."

Para responder a estas exigencia hoy en Cuba la inclusión educativa se asume como "una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades o características que

condicionan las variabilidades en su desarrollo, que propicie su inclusión social como individuos plenos, en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento”.

Se trata de lograr una educación de calidad que requiere de dirigentes y docentes preparados, de una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes.

Las investigaciones sustentan que al abordar la diversidad en el ámbito educativo es necesario reconocer que las diferencias son una realidad incuestionable en directivos, docentes, estudiantes, familiares y miembros de la comunidad que interactúan con la escuela, estos difieren en ideas, actitudes y aptitudes, valores, preparación profesional y cultura general. Existen diferencias también en los centros educativos, respecto a sus condiciones constructivas, ambientales, así como los recursos de que disponen, el contexto familiar y comunitario en que se encuentran.

Una educación de calidad debe satisfacer las necesidades educativas que se demanda desde esta diversidad, la cual se asume como “un servicio educativo organizado y científicamente dirigido que se concreta en el proyecto educativo institucional, de grupo e individuales. Tiene en cuenta las condiciones previas o de “entrada” de sus educandos, personales o contextuales (su historia de vida, educativa, de los procesos formativos y las barreras).”

Desde esta perspectiva, la atención educativa de calidad, se sustenta sobre un grupo de actividades planificadas por la institución educativa para atender todas las expresiones de diferencias posibles y garantizar la participación y el máximo aprendizaje de cada uno de los miembros de la comunidad educativa al cual se denomina Proyecto Educativo Institucional y debe estar ajustado a las necesidades de todos los que participan.

En correspondencia, para lograr una educación de calidad, las relaciones interpersonales en las actividades de los diferentes procesos que se realizan en la dinámica institucional se deben caracterizar por el respeto a las diferencias y su aceptación, la equidad y la igualdad de oportunidad desde aprendizaje, en un ambiente de total acogida que convoque a todos los que participan, a estar, pertenecer y permanecer.

“La equidad significa que cada persona reciba los recursos y ayudas que requiere para participar y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los educandos... no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad”

“La igualdad de oportunidades en el acceso a los procesos educativos es un aspecto esencial de una educación de calidad, es hacer valer el principio de justicia social, que cada cual reciba lo que merece, ajustado a su individualidad y a sus derechos”

Otro elemento esencial es la participación protagónica de todos en todas las actividades y procesos; en el currículo, en el proceso de toma de decisiones, participar en cada tipo de actividad que se lleve a cabo en la institución educacional y que sean tenidas en cuenta sus opiniones para decidir en los cambios que se desean alcanzar.

Las características de una educación inclusiva se miden mediante el índice de inclusión (INDEX) el cual se proyecta en tres dimensiones: la cultura, la política, la práctica inclusivas en los centros educativos para su autoevaluación a fin de identificar y minimizar las barreras en el aprendizaje y la participación de todos los implicados en el proceso y exponer el máximo de recursos que lo apoyen. A partir del desarrollo de culturas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas inclusivas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad educativa.

Las culturas inclusivas constituyen una dimensión que se relaciona con la creación de una comunidad educativa institucional segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado y aceptado, lo cual es la base fundamental para que todos tengan mayores niveles de logros. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todos los que participan en la institución.

Los principios que se derivan de esta cultura institucional son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas inclusivas en las cuales, la inclusión es el centro del desarrollo de la escuela. Dentro de las políticas inclusivas se encuentra la preparación del dirigente y el docente con la finalidad de garantizar la actualización y la preparación permanente, de manera que permita prácticas educativas inclusivas en cada una de las actividades programadas en el Proyecto Educativo Institucional para que puedan atender a la diversidad.

Las prácticas educativas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la institución. Tiene que ver con asegurar que las actividades docentes, extra docentes y extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por estos fuera de la escuela. Es necesario movilizar los recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener activo el aprendizaje de todos. Como se puede apreciar existe interdependencia entre las dimensiones del índice de inclusión, conformando un sistema integrado.

Un ejemplo de su materialización en la práctica educativa, lo constituye la educación en valores inclusivos compartidos, estos forman parte de la cultura, los cuales se concretan en las políticas para la preparación de todos los que participan en el Proyecto Educativo Institucional y la toma de conciencia de la necesidad de asumir actitudes inclusivas en cada una de las actividades programadas, aspectos esenciales para alcanzar la calidad de la educación a la que se aspira.

Los valores compartidos se definen como: "una convicción o creencia estable en el tiempo que un determinado modo de conducta o una finalidad existencial es personal o socialmente preferible a su modo opuesto de conducta o a su finalidad existencial contraria."

La formación de valores siempre ha constituido un elemento esencial en el trabajo político ideológico que se realiza en las instituciones educativas. En este sentido, la primera conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba, en su objetivo 56, se plantea que "le corresponde a los distintos niveles de dirección del Sistema Nacional de Educación intensificar la atención a las instituciones educativas como centro de formación de valores, de respeto a la institucionalidad y las leyes".

Así mismo, los documentos del MINED sustentan, "Educar en valores forma parte de la labor educativa, la cual es la expresión más amplia y abarcadora de todos los esfuerzos y actividades educacionales"... y se define la formación de valores: como "el resultado o la meta que se debe alcanzar y la educación en valores: como "el proceso por el cual se debe alcanzar dicha meta"

El Proyecto educativo institucional es el "sistema de acciones que traza la institución educativa con la implicación de los docentes, estudiantes, familias y factores de la comunidad, para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel, para desarrollar la función que le encarga la sociedad."

El Proyecto Educativo de grupo se concibe como "el sistema de acciones a nivel de grupo, con la implicación de los estudiantes, docentes, familia y comunidad, para darle cumplimiento al fin y los objetivos del nivel educativo".

De esta forma, tanto uno como el otro, se convierten en escenario del trabajo preventivo, la atención a la diversidad y la inclusión educativa porque en su elaboración se deben tomar decisiones colectivas con el protagonismo de todos los actores que participan acerca de, las culturas inclusivas, es decir qué valores se deben compartir, determinar políticas

institucionales de divulgación, y preparación, estas deben tener su expresión en las prácticas educativas, es decir el sistema de actividades elaboradas por la escuela en su Proyecto Educativo Institucional para lograr comportamientos inclusivos en todos los que participan y se conviertan en portadores activos de estos en la sociedad. En el Proyecto Educativo Institucional se debe lograr una educación inclusiva que atiende las necesidades de aprendizaje de todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.

La meta a alcanzar en el Proyecto Educativo Institucional, son comportamientos inclusivos en la conducta de la comunidad educativa, la cual está conformada por actores y grupos sociales que interactúan en el ecosistema de la escuela y deben convertirse en agentes de cambio al compartir con la sociedad estas conductas inclusivas.

A pesar de la importancia que tiene la formación de estos valores desde el Proyecto Educativo Institucional, en los cortes evaluativos que se realizan a las escuelas en perfeccionamiento en la caracterización inicial e informe de cierre no es un tema que esté presente en el discurso de los directores y cuando revisamos en el plan anual, las actividades complementarias propuestas para el Proyecto Educativo Institucional no encontramos aquellas que potencian la educación inclusiva por lo que se constata que aun los dirigentes tienen dificultades en el dominio de estos temas.

¿Qué preparación tienen los cuadros de dirección en la institución educativa para dirigir la formación de valores inclusivos en el contexto del Proyecto Educativo Institucional?

Para dar respuesta a esta interrogante se utiliza un cuestionario que permitió a estos dirigentes, autoevaluar el dominio que tienen en el saber y saber hacer del tema objeto de estudio e identificar sus necesidades educativas para dirigir el proceso de formación de valores inclusivos en el contexto del Proyecto Educativo Institucional. (Anexo 1)

En el desarrollo de la superación de los cursos 18-19 y 19-20, participaron un total de 55 dirigentes de diferentes niveles educativos en las escuelas de formación de cuadros y reservas, los cursos de sedes municipales de educación, así como las escuelas en perfeccionamiento, a los cuales se le aplicó el cuestionario y se obtuvieron los siguientes resultados.

En el saber: se autoevalúan bien (3) 30 para un 54, 54% y de Regular (2) 25 para un 45, 45%. Por lo que consideran que tienen poco dominio del tema. Identifican las principales necesidades en temas relacionados con el conocimiento que tienen sobre las dimensiones e indicadores del índice de inclusión, los valores compartidos y no compartidos, así como los métodos y estilos de dirección.

En el saber hacer: el 100% se otorga la evaluación de regular (2) pues afirman que tienen alguna experiencia en la dirección del proyecto educativo pero aún tienen dificultades en la realización del diagnóstico de valores compartidos y no compartidos, así como identificar las debilidades y fortalezas en la escuela y las potencialidades y amenazas en las familias y la instituciones de la comunidad que interactúan, para planificar actividades que garanticen la educación inclusiva en el Proyecto Educativo Institucional.

Los resultados anteriores nos llevan a la siguiente pregunta. ¿Cómo lograr, desde la dirección del Proyecto Educativo Institucional, formar y educar valores inclusivos que garanticen elevar la calidad de la educación?

Al hablar de los valores compartidos es necesario diferenciar entre los valores finales o estratégicos, expresados en los objetivos del Proyecto Educativo Institucional y los valores personales. Estos últimos son modos de conducta inclusivos necesarios para cumplir los objetivos finales a mediano (curso) y largo plazo (formación integral en correspondencia con el nivel educativo) cualidad resultante superior que debe caracterizar la actuación de los egresados por compartir

valores inclusivos o valores existenciales en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa institucional, lo que expresó nuestro Héroe Nacional de la siguiente forma.

“Todo hombre está obligado a honrar con su conducta privada, tanto como en la pública, a su patria”

Para alcanzar la formación integral del educando y la calidad de la educación a la que se aspira en los momentos actuales es de suma importancia determinar y formular con la participación protagónica de toda la comunidad educativa valores inclusivos.

La escuela en su Proyecto Educativo Institucional se debe proponer cambios en la formación de valores inclusivos, que garanticen una cualidad resultante superior en los modos de actuación de la comunidad educativa, a alcanzar en el mediano (curso) y largo plazo (terminación del aprendizaje o graduación, en el nivel educativo correspondiente). Estas transformaciones en los modos de actuación pueden expresarse en consignas a nivel institucional, como:

Lograr que la comunidad educativa se caracterice por estar comprometida con normas de conducta que garanticen, la equidad y la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos.

Lograr en nuestra comunidad educativa la práctica del respeto a las diferencias, en un ambiente de total aceptación y acogida, que convoque a todos: *estar, pertenecer y permanecer.*

En correspondencia con estas identificar los valores personales, los cuales se consideran todas las conductas que deben asumir los miembros de la comunidad educativa para garantizar la inclusión y convertirse en agentes de cambio. A continuación se proponen algunos que consideramos esenciales pero en ese sentido la comunidad educativa debe de forma participativa y protagónica tomar las decisiones que corresponden sobre cuáles valores personales debe compartir para cumplir los estratégicos institucionales.

Humanismo: tener una concepción ética e integral del mundo y la sociedad, centrada en la dignidad plena de las personas, la generosidad, la solidaridad y el altruismo; por lo que se rechaza el egoísmo, el utilitarismo y el desmedido pragmatismo. La actuación de las personas que participan en las actividades del Proyecto Educativo Institucional se debe caracterizar por: tener siempre como centro, la justicia social, y el ser humano, respetar la dignidad de las otras personas y actuar de forma noble y decorosa.

Respeto: valor que permite al ser humano reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos participar y desarrollar sus potencialidades, este resulta esencial para que reine la paz y la armonía entre las personas y la sociedad en general. No respetar sería como andar a la desbandada, con total ausencia de deberes y derechos. En las relaciones humanas este valor desempeña un papel fundamental pues toda persona siente la necesidad de ser respetado y por ende debe respetar a los demás.

Responsabilidad: cumplimiento consciente del deber individual y social con autodisciplina, en este caso ajustándose al carácter humanista del sistema de relaciones que se establece entre las personas que participan en el Proyecto Educativo Institucional. La responsabilidad se basa en la motivación y el compromiso de lograr en su actuación, comportamientos que reproduzcan los valores inclusivos que se ha propuesto compartir toda la comunidad educativa.

Honestidad. Actuar de manera sincera, sencilla y veraz. Expresar un juicio crítico y ser capaz de reconocer sus errores para contribuir al bien propio, del colectivo y la sociedad. Lograr la armonía entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace. Los valores inclusivos no se deben quedar solo en el discurso se deben expresar en el comportamiento de todos, en cada una de las actividades del Proyecto Educativo Institucional porque la mejor manera de decir es hacer.

Solidaridad. Consiste en abrasar las causas justas de otros. Prestar ayuda sin reparo e imponerse al fuerte sobre el débil, al rico sobre el pobre, al malo sobre el bueno. Consideración, respeto y estima a las personas en desventaja social, antirracismo, actitud positiva en las relaciones con estas personas, caracterizándose por: la comprensión, la empatía, la honradez, la honestidad, la sensibilidad humana, la sinceridad y la disponibilidad a la ayuda desinteresada en cada momento que lo necesiten.

Altruismo. Significa abnegación y esmero en realizar acciones buenas, sentir satisfacción y placer ante las buenas conductas, complacer los deseos de los demás cuando tienen un fin noble.

Como se puede apreciar, se hace referencia a la importancia de los valores personales, estos deben caracterizar el comportamiento de todos los que participan para cumplir con los valores finales o estratégicos que desea compartir la escuela, propuestos en el Proyecto Educativo Institucional, lo cual en las instituciones educacionales deviene elemento primordial para que lleguen a ser considerados como la cultura de esta y pueden ser modificados o sostenidos en dependencia del aprendizaje que hayan alcanzado los integrantes de la comunidad educativa en su sistema de relaciones a lo interno y con el entorno, en el mediano y largo plazo (políticas). Si estos son aceptados por todos se van transformando en (prácticas) costumbres, hábitos, conductas, modos de comportamiento y son practicados de forma consciente por los que participan en el Proyecto Educativo Institucional.

Sin embargo; para compartirlas, lo más importante es el proceso de dirección, en este se debe lograr la socialización y su interiorización hasta convertirlos en cualidades personales. En este sentido la formación y educación de valores compartidos en una institución educacional y el proceso de socialización adyacente, regula el tránsito de lo externo a lo interno, en tanto la interiorización individual de los valores compartidos garantiza el proceso por el que una persona pasa de ser ajena a una escuela, a convertirse en un miembro integrado de la misma.

El proceso de socialización de valores compartidos "constituye el derrotero sistemático y consciente por el que los individuos aprenden e interiorizan los valores, habilidades, expectativas y conductas que son relevantes para desempeñar un rol en la organización y pasan a ser miembros activos de ella.

La socialización, así concebida, forma parte integrante del proceso de preparación de los miembros de la organización, constituye un proceso que guía, instruye y encamina en el aprendizaje de normas, pautas de conductas o sistemas de valores que desde el punto de vista de la organización o el grupo es indispensable para sus integrantes.

La formación de los valores inclusivos forma parte del proceso de dirección del Proyecto Educativo Institucional en sus diferentes etapas las cuales favorecen la sensibilización, motivación y compromiso con la preparación y la participación protagónica de todos los colaboradores en su elaboración, en este proceso tiene una gran importancia la identificación de valores inclusivos compartidos y no compartidos por los grupos en la elaboración de sus proyectos, lo cual permitirá la identificación de estos a nivel institucional.

Para cumplir con estos presupuestos se debe lograr en el desarrollo de las actividades estilos de dirección educador, orientado a la persona, (Anexo 2), lo cual permite que estas tomen las decisiones y sean protagonistas de su propio crecimiento y desarrollo, esto constituye una perspectiva diferente de liderar el proceso educativo, en el que se considera como elemento esencial en el Proyecto Educativo Institucional, durante la elaboración del diagnóstico, para identificar las necesidades, motivaciones e intereses educativos de todos los actores involucrados, con o sin necesidades educativas especiales, así como el sistema de preparación para que puedan asumir una posición activa y de auto transformación, en las cuales se deberá reconocer la diversidad e interactuar con ellas como una característica habitual del proceso

educativo y en correspondencia, promover el desarrollo de actividades que potencien los comportamientos inclusivos mediante aprendizajes para toda la vida.

Desde esta perspectiva es una necesidad que los directores preparen a sus equipos de dirección, esto implica la planificación y realización de actividades metodológica desde el puesto de trabajo. Se utiliza la asesoría pedagógica como una de las formas de trabajo metodológico para satisfacer las necesidades educativas de los dirigentes implicados en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional en el contexto del perfeccionamiento expresada y se define en el artículo 56 de la Resolución 200/2014 como: "la forma de trabajo metodológico que se realiza a nivel de institución con los docentes para la realización de un trabajo metodológico diferenciado, que ayuda a organizar el sistema de actividades didáctico-metodológicas. Parte del principio interactivo que tiene el educador en formación con el tutor, donde este último debe organizar, guiar, orientar, asesorar el contenido del trabajo metodológico para potenciar el desarrollo integral para que se apropie de los principales métodos y procedimientos que hagan más efectiva su labor".

En la asesoría pedagógica tutorial predomina en la atención de los maestros o profesores en formación, los docentes noveles y aquellos que se incorporan en un área o asignatura por primera vez, pero se considera que para la dirección del Proyecto Educativo Institucional es necesario preparar al Consejo de Dirección en el puesto de trabajo, en contenidos que se introducen de forma novedosa para el perfeccionamiento de los procesos de dirección.

En este sentido la aplicación de este tipo de ayuda caracteriza al estilo de dirección del director como educador y se define como: el dirigente conoce y emplea principios y métodos pedagógicos, trata de enseñar y aprender en las relaciones interpersonales con el colaborador, tiene habilidad para conjugar los métodos de influencia positiva directos e indirectos, así como combinar los métodos de estimulación, la crítica, la autocrítica, se preocupa y ocupa por: el ambiente de trabajo, la planificación del desempeño individual con retos, ofreciendo oportunidades de superación, obtener logros, crecimiento y reconocimiento de los resultados alcanzados por los dirigentes del equipo de dirección.

Para realizar la asesoría pedagógica se utilizó la Consultoría Educativa Cooperada y Combinada (CECC) definida por Gómez como un "tipo de asesoría en la cual se establece una relación profesional de ayuda pedagógica personalizada donde se combinan el trabajo cooperado entre asesor –colaboradores y la autopreparación, creando una situación particular de enseñanza-aprendizaje que facilita el proceso de preparación de directivo en el puesto de trabajo." Gómez, J. (2010:83). Alternativa que facilita y flexibiliza la preparación y autopreparación de los directivos educacionales.

Este tipo de asesoría pedagógica se caracteriza por ser cooperada. "Obrar conjuntamente con otro para un fin" por lo cual se considera que es sinónimo de ayudar, la cooperación en la consultoría; se basa en una relación profesional de ayuda que no sustituye, sino que facilita la participación, el protagonismo del consultante para que aprenda. Los directivos (consultantes) cooperan realizando el autodiagnóstico a través del cual determinan sus necesidades educativas, que constituyen el contenido de la consultoría y que son los problemas que afrontan en el proceso de dirección: dificultades en el dominio del saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), ser (normas de conducta), ser para convivir y transformar (actividad creadora). El asesor o consultor coopera aportando los métodos, los procedimientos y las técnicas de dirección para facilitar el proceso de profesionalización.

Combinada. Desde el trabajo cooperado se orienta el estudio de determinados materiales o visualizar películas, videos PowerPoint, entre otros, que permitan la profundización en el tema y el desarrollo de habilidades. La actividad de autopreparación se debe caracterizar por su claridad, utilidad y facilidad para la realización y se evalúa en el trabajo cooperado.

Etapas 1. Aplicación autodiagnóstico, determinación y formulación del objetivo general de la consultoría.

Etapa 2. Planificación de los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación de las sesiones del trabajo cooperado y combinado (autopreparación).

Etapa 3. Planificación (plan individual) y ejecución de las sesiones del trabajo cooperado y combinado (autopreparación).

En la primera sesión se planifican de forma coordinada y cooperada entre los participantes, el objetivo general, la hora, el día y el lugar para realizarla, así como el número, en correspondencia con el contenido a impartir. Se determinan los contenidos (en correspondencia con los aspectos evaluados en el cuestionario) y se distribuyen por sesiones. La autopreparación se orienta y evalúa en las sesiones de trabajo cooperado.

Etapa 4. Evaluación de propuesta de acciones en el Proyecto Educativo Institucional y del objetivo general de la consultoría.

La Consultoría Educativa Cooperada y Combinada tiene tres funciones,

1- **Diagnóstica:** Se relaciona con la realización del auto diagnóstico para conocer las dificultades y potencialidades sobre el dominio de los contenidos de la actividad de dirección en la cual el dirigente presenta necesidades de superación.

2- **Orientadora y reguladora:** Los resultados obtenidos en el autodiagnóstico permiten, al asesor y al asesorado, orientarse en las sesiones de trabajo a planificar y ejecutar en función del logro de los objetivos.

3- **Interventiva y potenciadora:** La solicitud de ayuda permite la participación del asesor a partir de las necesidades identificadas, el cual se potencia mediante la consolidación de conocimientos, el desarrollo de habilidades directivas y de la capacidad de dirección.

Conclusiones

Las escuelas cubanas en perfeccionamiento deben encaminar sus procesos de dirección hacia el cumplimiento de los objetivos a mediano y largo plazo, para la atención a la diversidad en aras de lograr cambios conscientes hacia comportamientos inclusivos en la comunidad educativa.

Una de las herramientas estratégicas principales para lograr el cambio hacia una educación inclusiva en las instituciones educacionales es lograr estilos de dirección natural, participativos y orientados a la persona que garanticen su participación protagónica en la toma de decisiones, para identificar los valores inclusivos que se deben compartir por todos los que participan en el Proyecto Educativo Institucional.

Preparar mediante procesos de asesoría pedagógica en el puesto de trabajo, a los equipos de dirección que conducen el Proyecto Educativo Institucional en los contenidos de la educación inclusiva, constituye una fortaleza para realizar el cambio deseado hacia comportamientos inclusivos.

Referencias Bibliográficas

Actualización de los lineamientos de la política económica y social del partido y al Revolución para el período 2016-2021 aprobado en el 7mo Congreso del Partido en abril del 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en Julio 2016 Editora Política. La Habana. Cuba.

Batista, P. y Torralba, J. E. (2017). *La inclusión educativa: retos para la enseñanza media superior en Cuba*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.

- Bauzá E, Marañón E, Rodríguez A, López L. (2010) *Consideraciones teórico – conceptuales y metodológicas acerca del proceso de socialización de valores organizacionales*. Centro de Estudios de Dirección, Centro Universitario. Las Tunas. Cuba.
- Báxter Pérez, E. (2003) *¿cuándo y cómo educar en valores?* Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Chacón Arteaga, N. (2002) *Dimensión ética de la educación cubana*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Calderón, N. (2010). *La socialización como elemento fundamental*. Extraído el 20 de Julio del 2018 desde <http://www.psicopedagogia.com>.
- Carbonell, J. E. y otros. (2013). *Proyecto institucional para el perfeccionamiento del control en la gestión estratégica universitaria*. UCP "E. J. Varona". Material en soporte digital. La Habana. Cuba.
- Carbonell, J.; Valle A. y Herrera, E. (2015) *La dirección en la educación*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). UCP "Enrique José Varona". Ministerio de Educación. Material en soporte digital inédito. La Habana. Cuba.
- Conferencia General de la UNESCO (2015).
- Colectivo de autores. (1988). *Liderazgo educacional*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (ICCP). La Habana. Cuba.
- Documentos rectores para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. (2016). *La dirección escolar*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Egea, M. Compiladora (2007) *Labor educativa. Selección de lecturas*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Leal, H. y coautores (2007) *La formación de valores morales a través de la enseñanza de la historia de Cuba*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Leiva, M. y Barreda, M. Compiladoras. (2018). *Una mirada a la inclusión educativa desde el tercer perfeccionamiento educacional*. ICCP-CELAEE. La Habana. Cuba.
- Martí Pérez, J. *Obras Escogidas*. Tomo XVII.
- Ministerio de Educación. (2013) *Seminario Nacional de preparación del curso 2013-14*. La Habana. Cuba. Pág. 138. La Habana. Cuba.
- Ministerio de Educación. (2014) *La dirección del trabajo metodológico*. Reglamento Metodológico. Resolución 200/2014. La Habana. Cuba.
- Milton Rokeach, (1999), *Cómo elaborar un plan estratégico de la empresa*. Citado en Revista ESADE. No. 1, pág. 63.
- Partido Comunista de Cuba. (2012) *Objetivos de trabajo del PCC aprobados en la Primera Conferencia Nacional*. Material Impreso. La Habana. Cuba.
- Pérez, D. y Borazaz, R. (2012). *La socialización de los valores compartidos. Una herramienta imprescindible en la planificación estratégica*. En soporte digital. Universidad de Ciencias Pedagógicas "E. J. Varona" La Habana. Cuba.
- Ronda, G. (2019) *Los valores compartidos. Una herramienta para legitimar la implementación de la dirección estratégica en las empresas*. Extraído el 10 de abril del 2019 desde <http://www.documentos.com>. Curso 20.

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

Valle, A. () *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Edit. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Valle, A.; Carbonell, J. E. y Herrera, E. (compiladores). (2015). *La Dirección en Educación. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)*. UCP "Enrique José Varona". Ministerio de Educación. La Habana. Cuba.

ANEXO 1

AUTODIAGNÓSTICO

Objetivo: Identificar los conocimientos y habilidades que posee para **dirigirla formación de valores inclusivos en el PEI**

Marque del con una **X** (1 al 5) el valor que se corresponde con la autoevaluación que usted se otorga (1 evaluación mínima: mal) y(5 evaluación máxima: Excelente)

No	La formación de valores inclusivos en la dirección del PEI	1	2	3	4	5
		M	R	B	MB	E
	Conocimientos que posee sobre:					
1	Valores inclusivos					
2	Inclusión educativa y educación inclusiva					
3	Índice de inclusión, dimensiones e indicadores					
4	Estilos y métodos de dirección que se deben seleccionar y utilizar en la dirección del PEI y de grupo					
5	Atención a la diversidad					
6	Equidad e igualdad en la escuela					
7	Proyecto Educativo Institucional					
8	Proyecto de grupo					
9	Valores compartidos y no compartidos					
	Saber hacer					
10	Diagnóstico de los valores inclusivos compartidos y no compartidos					
11	Identificar las potencialidades y amenazas de la escuela para la dirección de la inclusión educativa en el PEI					
12	Proyectar las culturas, las políticas y las practicas inclusivas para la dirección de la inclusión educativa en el PEI					
13	Planificar actividades en el PEI que garanticen la educación inclusiva en la escuela					
14	Diagnosticar y proyectar actividades en el PEI que garanticen atender la diversidad en la escuela					
15	Proyectar actividades en el PEI que garanticen la equidad e igualdad en los procesos que se desarrollan en la escuela					
16	Identificar de forma participativa los valores compartidos y no compartidos en el Proyecto Educativo Institucional					

17	Identificar de forma participativa, con el grupo, los valores compartidos y no compartidos en el Proyecto de grupo					
18	Garantizar el protagonismo del grupo para la toma de decisiones en la planificación de actividades que garanticen la equidad e igualdad en los procesos que se desarrollan en la escuela					
19	Planificar de forma cooperada con directivos y docentes en los planes de trabajo y desarrollo individual tareas que asumen en la dirección del PEI					
20	Planificar en el plan anual y en el horario docentes el sistema de actividades que conforman el PEI					

Considerando el 100 como el máximo valor.

Procedimiento:

Suma los resultados obtenidos en cada ítem y multiplíquelo por el número inicial.

1. Promedie los resultados finales en cada ítem y busque su ubicación en la escala de colores
2. Identifique y liste sus principales dificultades en cada uno de ellos.

Escala de colores para la autoevaluación de los resultados del autodiagnóstico inicial y las de seguimiento del progreso.



Valores 20 40 60 80 100 Puntos

Dominio de los conocimientos y los procedimientos (20) Poco dominio 40(algún dominio) 60 (aceptable dominio) 80 (buen dominio) 100 (muy buen dominio)

ANEXO 2

SOBRE LA TIPOLOGIA DE LOS ESTILOS DE DIRECCION

La literatura sobre Estilos de Dirección es rica en clasificaciones. Hay autores que definen varios tipos, otros se limitan a definir "extremos" de ellos, o sea, el autoritario y el democrático; otros prefieren no clasificar y definir algunos rasgos positivos y negativos.

DEMOCRÁTICO: Se hace una planificación global del trabajo con la participación de todos. El grupo toma decisiones sobre la actividad a realizar. Los miembros adoptan decisiones individuales en cuanto a la distribución de las tareas y los colaboradores. El líder sugiere procesos alternativos para que el grupo escoja; distribuye en forma objetiva sus elogios y críticas, y participa en la vida del grupo aunque no realiza trabajo directo.

EDUCADOR: El jefe conoce y emplea principios y métodos pedagógicos. Trata de enseñar en la interacción con el subordinado y en la definición de cómo acometer las tareas. Tiene habilidad para conjugar los métodos de influencia ejecutiva con la persuasión, así como combinar los métodos de estimulación positiva y las sanciones. Se preocupa por el desarrollo y superación de sus subordinados.

DEMOCRÁTICO – PARTICIPATIVO. El líder democrático es el que toma la última decisión, pero invita a participar en el proceso de toma de decisiones, esto aumenta la satisfacción por el trabajo y ayuda a desarrollar habilidades. Los miembros del equipo están motivados a trabajar duro más que por una recompensa económica.

ORIENTADO A LAS PERSONAS. Orientan, organizan y desarrollan sus equipos con tareas retadoras. Consideran que es un estilo participativo que aumenta la colaboración creativa

NATURAL O SERVIL. El líder satisface las necesidades del equipo. Es democrático porque participan todos en la toma de decisiones. Útil en un mundo donde la formación de valores es importante.

TRASFORMACIONAL: inspiran al equipo de forma permanente y transmiten su entusiasmo.

Una mirada necesaria hacia la educación inclusiva

Reflections to educative inclusion

Recibido: 11/06/2020 | Aceptado: 22/08/2020 | Publicado: 19/09/2020

Dr. C. Jorge Luis Reyes Izaguirre^{1*}
Dr. C. María de la Caridad González Martínez²
Dr. C. Rosa Adela Leyva Mariño³

^{1*} Subdirector de la Dirección Provincial de las Tunas. Profesor auxiliar. izaguirre@lt.rimed.cu

^{2*} Profesor Proyecto de Gestión Científica Institucional Municipio La Lisa. La Habana. Profesor auxiliar. mcgonzalesm@lh.rimed.cu

^{3*} Metodólogo Dirección Provincial de Las Tunas. Profesor Asistente. rosaadela2016@yahoo.com

Resumen:

El trabajo que se presenta convoca a seguir reflexionando de manera responsable en torno al tema de la inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales, toda vez que es una problemática que si bien ha logrado espacio en la discusión de los profesionales que convergen con ella, las prácticas pedagógicas siguen reclamando con urgencia soluciones teórico-prácticas más efectivas para su abordaje, a partir de la realidad de la inclusión de estas personas en la Educación Regular.

Palabras clave: Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, prácticas pedagógicas.

Abstract:

This article is about a reflection in a responsible way of educative inclusion of person with educative special necessities, in such is a problematic that have reached space in professionals' discussion, pedagogical practices need theoretic and practical solutions and it has to be more effective from it point of view of the real inclusion of persons with this regular education.

Keywords: *Educative inclusion, educative special necessities, pedagogical practices*

Introducción

Nunca a la Pedagogía, se le había exigido como en esta época, que mirara a la inclusión educativa como una necesidad impostergable para enfrentar el indescriptible panorama económico, político y social que enfrenta la humanidad, de conjunto con el desarrollo de las comunicaciones y la informatización, y que de no hacerlo lamentaría irreparablemente la pérdida de su esencia como ciencia, en su gran papel de asumir la diversidad humana con sus variabilidades como lo más común del ser humano.

Muchos han sido los intentos por darle un rumbo a este fenómeno, pero siguen siendo los proyectos sociales que imperan y que se defienden, de cortes excluyentes y clasistas, asociado a ello las prácticas educativas cargadas de atisbos y posturas homogeneizadoras, las que impiden convenientemente una mirada diferente y transformadora.

El tema que planteamos es trascendental, e incluso constituye una de las grandes preocupaciones de la comunidad científica de las ciencias de la educación. Es uno de los temas más importante en los últimos tiempos en relación con la educación y que alarma en torno a la visión social de cómo incluir y con mayor énfasis, en cómo aceptar las diferencias para hacer realidad lo refrendado en eventos internacionales de educación para "todos" y la atención a la diversidad, como una norma de la condición humana.

Invitarlos a reflexionar desde el pensamiento crítico ayudará inestimablemente a construir soluciones que sensibilicen y empoderen a los maestros, especialistas y familiares en una manera más humana de enfrentar tan complejo proceso.

No constituye secreto alguno que nuestras escuelas reclaman de una pronta solución, sobre todo práctica, de los mejores métodos y procedimientos para el mejoramiento de su labor educativa, en la atención educativa con aquellos escolares con necesidades educativas especiales (NEE). Lo que sin lugar a dudas enriquecerán el hecho educativo.

A partir del análisis y estudio de diferentes posturas relativas al tema de la educación inclusiva se ha podido constatar que, hace unos años, las escuelas especiales para escolares con NEE eran la solución preferida en muchos países. La experiencia ha demostrado que este planteamiento puede significar que muchos niños de los países menos ricos no tengan ninguna educación porque las escuelas especiales son una opción muy cara, suelen estar situadas en los centros urbanos, atender a las familias ricas y los conocimientos de los maestros terapeutas no llegan al resto de los maestros.

También se cuestiona el valor de las escuelas especiales en los países más ricos porque los centros integradores ofrecen a los niños más oportunidades educativas y sociales, pero los padres optan cada vez más por matricular a sus hijos en las escuelas regulares, por considerar a las escuelas especiales como un tipo de discriminación y se une a todo esto la crítica de los activistas con NEE sobre la educación que recibieron en las escuelas especiales.

En la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se promovió una Educación para todos, se origina la idea de la inclusión, término que pretende sustituir al de integración. A raíz de esta cita, en la llamada Conferencia de Salamanca en 1994, se da una adscripción a esa idea de modo casi generalizado como principio y política educativa.

Cuando se evalúa qué ha sucedido con tan nobles propósitos, aparece la insatisfacción de lo logrado y el reclamo de maestros, familias y especialistas de abordar este fenómeno desde perspectivas políticas, sociales y económicas que den respuesta desde lo estructural de los sistemas educativos.

Materiales y métodos

Se combinaron métodos de nivel teórico y empírico entre los que se destacan: Histórico y lógico: que permite hacer un análisis del origen y evolución de la educación inclusión educativa, así como del proceso en las diferentes etapas de su desarrollo y de las tendencias educativas que la han caracterizado en el ámbito internacional y nacional.

Análisis y síntesis: posibilita el análisis del material bibliográfico consultado, con relación a los fundamentos teóricos metodológicos necesarios para argumentar científicamente el problema de estudio, así como el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos.

Enfoque sistémico: permite determinar los componentes del objeto de estudio y las relaciones que se manifiestan entre ellos, la integración de las dimensiones e indicadores que guían la investigación, establecer las interrelaciones que se dan entre las temáticas.

El aseguramiento metodológico está dado también por la utilización de los siguientes métodos empíricos:

Entrevista: se le realiza a los docentes, para valorar el dominio que tienen acerca de la inclusión educativa

Resultados y discusión

En la antigüedad, las personas con NEE eran consideradas en algunas culturas "criaturas de Dios", en otras "criaturas del diablo". Se conoce que, en estas etapas, se realizaban matanzas de niños en los cuales era evidente sus trastornos físicos o psíquicos, por ejemplo, en la Antigua Grecia (especialmente en Esparta) y en Roma. En relación con estas prácticas, en el Imperio Romano Séneca expresó... "Nosotros matamos a los monstruos y ahogamos a los niños que nacen enfermizos y deformes. Actuamos de esa manera no llevados por la ira sino por las normas de la razón: aislar lo inservible de lo sano". Seneca, O. (Año 3 - 65 a.n.e)

En sentido general en la antigüedad estos individuos eran víctimas de la incomprensión y la crueldad. Vivían en el olvido, eran considerados como un castigo para sus familias, condenados a vivir sin ningún tipo de desarrollo, ni integración, estaban totalmente segregados.

En la Edad Media, la sociedad comienza a utilizarlos como objetos para el entretenimiento, "bufones", de los amos y sus invitados en los ricos palacios. El Renacimiento (siglo XV y XVI) marcó el inicio de las posiciones humanistas, que influyeron en todas las esferas de la sociedad, en las ciencias médicas y pedagógicas e implicó un cambio en la atención a los mismos. En Inglaterra comenzaron a abrirse los primeros hospitales para enfermos mentales (1592-1670), y empiezan a estar convencidos de la educabilidad de estos.

En la Edad Moderna, se produce la Primera Revolución Industrial (siglo XVIII), con ello tiene lugar un verdadero cambio en el trato de las personas con NEE. En esta etapa se producen un conjunto de acontecimientos donde se estudian y se clasifican deficiencias, se plantea la necesidad de educar a los "torpes". En Francia y otros países desarrollados se abrieron departamentos e instituciones para la atención a las personas con NEE; inspirados en los resultados de la época, se crearon métodos y equipos para la atención a estas personas. Surge la Pedagogía Terapéutica, disciplina que se dedicó a establecer sistemas de medidas médico-pedagógicas encaminadas a la corrección del defecto. Surge la tendencia psicométrica.

En la época contemporánea ocurre con el triunfo de la "Gran Revolución de Octubre", a partir de 1917. Surge en gran parte de Europa una nueva actitud hacia las personas con "deficiencias", con la obligatoriedad y la expresión de la escolarización elemental. Entre los acontecimientos más importantes se plantean: detectaron numerosos alumnos con "dificultades" para seguir el sintoma de la clase, surge la Pedagogía Diferencial (Educación Especial institucionalizada que se apoya en el cociente intelectual), proliferan las escuelas especiales y las clasificaciones centradas en el sujeto, "deficiencia", "disminución" o "hándicap". Aparecen de manera transformadora los trabajos de L.S. Vigostki (1896-1934) y sus seguidores, que marcaron un giro en los presupuestos teóricos y metodológicos para la educación de los sujetos. Para 1960 intentó ampliarse el concepto de NEE, mientras que en 1969 surge la filosofía de la normalización y con su extensión, aparece el nacimiento integracionista.

El informe de Warnock de 1978, se convirtió en la concepción teórico y práctica para la integración en Inglaterra, y referencia obligada para todas las latitudes. En la década de los 90 del siglo XX proliferan eventos, reuniones y congresos donde se discute la problemática de la integración. En 1990, se efectuó la conferencia de la UNESCO en

Jomtien, y en 1994 se realizó la Conferencia Mundial de Salamanca y con ella se universalizó el término necesidades educativas especiales.

Como se aprecia en su devenir histórico la mirada en relación al tema ha ido evolucionando y se ha generado una construcción pedagógica y humanista para su atención. Sin embargo, la combinación del saber y del saber hacer desde el hecho educativo y social está permeado de grandes subjetividades que dificultan y entorpecen la plena inclusión de las personas con NEE.

A partir de datos de la UNESCO, el objetivo de la educación inclusiva es una necesidad, que se explica a partir de los más de 400 millones de niños y niñas con NEE y personas adultas con discapacidad que viven en países en vías de desarrollo y que ocupan con frecuencia los peldaños más bajos en la escala socioeconómica y que con excepción se alcanza a incluirlos en proyectos de desarrollo e iniciativas globales.

El concepto de la educación inclusiva durante los últimos 20 años ha ocupado espacio en las preocupaciones y ocupaciones de profesionales de diferentes ramas de la ciencia, fundamentalmente de la Pedagogía, ha hecho penetraciones significativas, a la vez que los sistemas educativos alrededor del mundo se movilizan y comprenden que la realidad se observa en la exclusión y la segregación.

Este camino de conciencia social está redefiniendo el concepto del acceso a la educación de modo que sea no visto como un privilegio para algunos, sino como el derecho humano fundamental para todos los niños y niñas. Se hace visible la necesidad de una administración global eficaz que apoye una política de administración colectiva y la inclusión para los habitantes de todo el mundo.

Uno de los logros más significativos del último cuarto de siglo pasado con respecto a la discapacidad ha sido el surgimiento de la nueva orientación paradigmática en la cual los problemas claves de las personas con N.E.E fueron abordados dentro del marco de derechos humanos. Este proceso ha venido acompañado de una visión de cambios relacionados con el modelo social de la discapacidad, que está sustituyendo paulatinamente la orientación del modelo médico que por mucho tiempo fue el paradigma dominante en el área de la discapacidad. Esencialmente, este último cambio pone el peso de la responsabilidad de la discapacidad en la sociedad y no únicamente en el individuo.

El individuo no es responsable de ajustarse y de adaptarse a la sociedad. Corresponde a la sociedad dar respuestas por derechos a los ciudadanos y ciudadanas. Se hace imprescindible eliminar cualquier barrera que imposibilite el ejercicio pleno del derecho tales como su inclusión, integración y accesibilidad a la sociedad.

Si de educación se trata, es importante definir la necesidad de una revisión del sistema y la reestructuración de la política educativa, incluyendo la reexaminación de las políticas que las agencias internacionales han promovido. Sin dudas, es de suma importancia definir las acciones que de manera eficaz pueden ayudar en el desafío de los acontecimientos actuales relacionados con políticas sociales y de responsabilidad social respectivamente.

Los elementos claves para alcanzar crecientes oportunidades de equidad social y educativa con y para todos los niños y niñas requerirán un compromiso renovado de todos los gobiernos, de sus modelos políticos y de su voluntad como líderes.

Todo discurso lleva una dosis de complejidad, pero sí de diversidad se trata es mucho más complejo. La propuesta de atender la diversidad en la escuela y adaptar los sistemas educativos a las necesidades actuales fortalece el principio de la legitimidad de la educación para todos promulgada desde tiempos remotos. La escuela está llamada a convertirse en una gran ventana a la conciencia social hacia la inclusión, es un imperativo su transformación y enriquecimiento pedagógico.

Desde nuestro criterio, la subjetividad social en relación con las personas con NEE, construida desde la cultura histórica social, deberá transformarse en buena medida a partir del rol que juegue la educación como fenómeno social, dentro de esta como figura catalizadora y revolucionaria, el maestro.

En los momentos actuales todo lo relacionado con la educación reclama una participación activa que permita entender lo que ocurre en los grupos y círculos diversos de la sociedad. Comienza a preocupar a nivel internacional, de manera emergente la situación de grupos de minorías en extrema pobreza, de los niños y niñas trabajadores, de los niños y niñas de la calle, de los niños y niñas con NEE y de todos aquellos que hayan quedado al margen de la vida. Por otro lado, se hace necesario que lo que históricamente hemos conocido como principios de igualdad y equidad para todos se fundamente en nuevas concepciones, actitudes y prácticas educativas para su logro y alcance social.

En las últimas décadas se asiste a cambios positivos en torno a la aparición de nuevos y renovados modelos educativos relacionados con la discapacidad en el marco de lo que se ha querido llamar atención a la diversidad o la educación inclusiva. Cousin, J. (1981) caracterizó los requisitos que garantizan los valores humanos reconocidos universalmente y que puede hacer de la educación inclusiva una realidad y las define como una etapa en el desarrollo humano.

“La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo (...) el desarrollo es un proceso dialéctico complejo, no es simplemente una lenta acumulación de cambios unitarios.” L. S. Vigotsky (1979: 87). La Educación Especial no ha quedado ausente a los cambios que se producen en la actualidad. La educación en general transita por una serie de transformaciones en la que se plantean nuevas propuestas en su campo de acción, relacionado con la población que atiende, se intenta, desde la nueva mirada de la educación, eliminar las tradicionales etiquetas reconocidas como el déficit o la dificultad individual: audición, visión, física, emocional o intelectual y profundizar en la propuesta educativa de la que será beneficiada, es decir, la tendencia es normalizar tanto como sea posible las condiciones de vida y la escolaridad de los educandos.

El mejor medio para evitar la etiqueta conceptual a partir de los tradicionales diagnósticos y las marcadas diferencias es la conformación de un modelo pedagógico que tome en cuenta la diversidad y las capacidades diferentes de los que en ella participan.

Una recomendación importante para lo que presupone el desafío de una pedagogía de avanzada es la propuesta de la UNESCO, en la que la temática de integración ha constituido una línea prioritaria de trabajo en su Programa de Educación Especial. Se recomienda desde su propuesta superar la existencia de dos sistemas separados históricamente: el sistema regular de educación y el sistema especial. Sin embargo, no se propone la eliminación total e inmediata de los servicios de Educación Especial, sino, que se persigue una aproximación entre los dos tipos de enseñanza, el especial y el regular, intentando crear un nuevo modelo educativo accesible para “todos”, donde los escolares asociados o no con los ritmos de aprendizajes y capacidad diferentes puedan acceder a una educación de servicios diferenciados en función de sus necesidades.

Se hace importante considerar el origen de la inclusión, que se sitúa en los documentos de la Conferencia de 1990 celebrada en Jomtien, Tailandia, donde se promueve la idea más acogida en los últimos tiempos y enmarca la necesidad de una educación para todos. En este sentido existe plena coincidencia con las Naciones Unidas que, al discutirse los derechos de las personas y su derecho a la educación, que aboga por la equidad y la igualdad de oportunidades. La propuesta exige que estas personas incluidas a los grupos mayoritarios tengan iguales derechos en la participación de actividades del sistema social y cultural en que viven. (Jomtien, Tailandia, 1990)

Se ha de reconocer que el movimiento integracionista se funda en la idea de la normalización, como principio rector, idea proveniente de los países escandinavos, en la que se considera y se propone que la normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos, en orden de establecer y/o mantener conductas y características personales

que son tan culturalmente normativas. Valorando los valiosos documentos de la UNESCO sobre el proceso de integración escolar de las personas con N.E.E, se hace evidente la necesidad de una reforma total del sistema educativo en el que se deben aceptar o corregir los fallos del sistema ordinario que en la actualidad aún no ha podido satisfacer las necesidades especiales de los participantes en el proceso educativo.

Otro momento histórico en relación con los cambios en torno a la educación especial aparecen en el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca celebrada en junio de 1994, en la que se definen los principios que han de guiar la política y la práctica en la construcción de una educación para todos.

A pesar del interés y la voluntad que se observan en los diferentes contextos con la aplicación de las regulaciones al respecto, existen discrepancias en el nivel de realizaciones concretas. Para muchos se trata todavía de una aspiración para el futuro, debido a la ausencia de medidas específicas, falta de información, documentación y orientaciones teóricas y prácticas para los diversos niveles educativos y la sociedad en general, además de la necesidad y ausencias de política sociales que acompañen el discurso de la educación inclusiva.

En otros casos se trata de la necesidad de aperturar "una escuela y para la diversidad" más acorde con la función social y educativa que favorezca el desarrollo de todos los alumnos y alumnas de acuerdo con sus características y particularidades, generadas de las exigencias del Foro Mundial sobre la Educación, celebrada en Dakar-Senegal en el año 2000, de "convertir en realidad la educación integradora, en lugar de centrarse en preparar a los niños a adecuarse a las escuelas existentes, en el nuevo enfoque apunta a preparar escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños" UNESCO, (2000)

Independientemente que se considera que lo más importante no radica en definir una opción terminológica para el proceso, sino en descubrir las posibilidades que se puede brindar en el mejoramiento de las acciones y en sus condiciones histórico-concretas particulares, se hace imprescindible aportar una fundamentación teórica que permita asumir el discurso de la diversidad como un elemento clave de cambio. Cualquier modelo de integración o inclusión debe permitir precisamente de la posibilidad que le brinda la sociedad a cada individuo de integrarse a ella con iguales derechos, aunque con posibilidades diferentes.

Desde la propuesta los términos de "integración" o "inserción", se refiere a un proceso gradual o dinámico que puede tomar diferentes formas en relación con las necesidades de cada alumno. De todas formas, la integración de un niño o niña con NEE, supone una estrecha colaboración entre el personal educativo regular y el especializado, con el fin de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades individuales del alumno o alumna que participa en el proceso educativo.

Se trata de sumir la diversidad como lo más genuino del ser humano. De lograr que la Didáctica para la enseñanza asuma desde cada milímetro de su contenido la atención educativa de todos y cada uno de sus escolares, a partir de los objetivos y fines de la educación que se plantean. Cabe entonces poner los ojos desde la escuela en la sociedad donde todos deben ser incluidos.

El movimiento para favorecer de la educación inclusiva ofrece una visión estructural y cultural que acerca a los cambios que se deben desarrollar en la llamada construcción de la educación actual hacia las nuevas condiciones sociales e históricas. Surgido desde diferentes voces, este movimiento integrado por profesionales, educadores, familias y personas con discapacidad generó desde mediados de los años ochenta del siglo XX una necesidad de cambio de la especial independientemente de los alcances que se habían obtenido y de su propia historia.

Tal y como se describe en las revisiones bibliográficas relacionadas con la inclusión educativa, anteceden a su interpretación modelos acogidos por el movimiento surgido en los Estados Unidos e identificado como Regular Education Initiative (Iniciativa para la Educación Regular), en el que establece como objetivo la inclusión en la escuela

ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Fruto de los trabajos de sus principales representantes como Stainback (1989).

Una revisión completa de los rasgos conceptuales e ideológicos del fenómeno de la inclusión educativa de las personas con N.E.E, pone al descubierto que se trata de un proceso mucho más complejo de lo que puede suponerse. Se pone en evidencia el sistema educativo tradicional y se aspira a un modelo totalmente nuevo, renovado, flexible que responde a las necesidades educativas de todos los escolares, también descritas en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca en su artículo 2 (1994): "Las escuelas regulares con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos".

Según la UNESCO: "La educación inclusiva significa hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación. La participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situaciones de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación". (UNESCO, 2005)

"La educación inclusiva, ante todo, es una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenecía a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que lo han adoptado puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar" Arnáiz, (2003: 150).

Existe en cada una de las anteriores propuestas conceptuales una visión renovada en relación con la comprensión de la educación inclusiva y sobre este sustento se pretende dar una orientación eminentemente positiva y optimista. Sin restar importancia a las ideas sugeridas y sustentada por el enfoque de la teoría social, histórico y cultural me propuse plantear un modelo conceptual que permita tolerar, respetar y aceptar la diversidad en la educación.

En el plano internacional no cabe duda de que una de las obras claves en este ámbito es el denominado índice para la inclusión (Index for inclusión) realizado por Booth y Ainscow (2000) y publicada en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.

Se visualiza muy bien a través del concepto de "barreras para el aprendizaje y la participación" y de acuerdo con el cual tales desventajas lejos de ser realidades sustantivas de los propios alumnos son, más bien, el resultado de diferentes barreras, situadas en distintos planos o niveles y que son las que ciertamente dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de aquellos alumnos a quienes tradicionalmente visto como "especiales".

Al unísono se ha ido precisando el propio concepto de educación inclusiva y se han evidenciado los riesgos de aquellas propuestas educativas que no son sino modificaciones superficiales en sistemas educativos que se resisten a cambiar,

Desde una mirada educativa, "La inclusión educativa es, entender lo posible en relación con las capacidades diferentes y los estilos de aprendizaje del escolar, es una forma práctica de asumir la diversidad y el posicionamiento de la individualidad en el contexto social y su comprensión histórica. Es derecho". Terre, (2005: 160).

Es aquí donde aparece el verdadero escenario de la educación inclusiva que tiene un carácter original y novedoso y el planteamiento, que consiste en otorgar un lugar a la unidad dialéctica que conforman lo biológico y lo social del alumno y donde se considera el contexto social la fuente del desarrollo, coherente con la postura del determinismo social del desarrollo psíquico.

Es cierto que un número apreciable de alumnos con NEE se pueden constatar la presencia de premisas o factores de índole biológico y factores sociales que en un inicio pueden obstaculizar el desarrollo. En definitiva, los factores sociales son los sustentos de lo que se define como compensación indirecta, en una consecuente aplicación de su postura del determinismo social del desarrollo psíquico.

Por otro lado, la acción transformadora en las características y condiciones de la familia, del entorno, de la escuela y de la comunidad en su conjunto es determinante para el logro que se establecen como las premisas fundamentales de la educación inclusiva y, sin dudas, es una confirmación del alcance de este postulado para una educación actual.

Desde esta idea se reconoce el carácter social de la actividad humana y en su estrecho vínculo con la comunicación que aprecia los pilares fundamentales del pleno desarrollo de la personalidad y, por ende, del lugar que cada sujeto ocupa en el contexto. La concepción del proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los escolares con necesidades especiales a partir de su abordaje posibilitan el éxito de lo que se puede lograr desde la inclusión y bajo que modalidad educativa es incluido.

A diferencia de la educación tradicional que ubica a la escuela que selecciona, clasifica, etiqueta y excluye, muestra un nuevo panorama donde la inclusión educativa abre una puerta al ejercicio de saber para comprender de forma novedosa y en correspondencia con la verdadera naturaleza de los fenómenos, la relación entre la colaboración colectiva y el desarrollo del educando que presupone el punto principal y fundamental de apoyo para toda la Educación

Conclusiones

La educación inclusiva que tiene un carácter original y novedoso que consiste en otorgar un lugar a la unidad dialéctica que conforman lo biológico y lo social del alumno y donde se considera el contexto social la fuente del desarrollo.

La inclusión educativa contempla la relación entre la colaboración colectiva y el desarrollo del educando que presupone el punto principal y fundamental de apoyo para toda la Educación.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P., Ellán, N. (2003). La integración en el marco de la Reforma de la enseñanza. *En Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo*, Murcia: ICE.Pp. 129-163.
- Encuentro Mundial de Educación Especial (2010). Simposio Internacional de Educación Inicial y preescolar *EDUCACIÓN, SALUD Y VIDA*. Lima, Perú
- Warnock, M. (1978) Special education needs report. *Committee of enquiry into the education of handicapped children and Young people*, (s, n.). Inglaterra.
- Terre Camacho., O. Parés., B, Castilla, M. et al, (2005). *La educación Necesaria*. Lima. Perú: Ediciones Studio Punto
- UNESCO. (1994). *Informe final sobre educación*. Jomtien, Tailandia. [s. n.].
- UNESCO. (2000). *Diversidad y diversidad cultural*. Tomado de www.monografias.com.
- UNESCO. (2002). Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe. *Informe. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe*. La Habana. Cuba.
- UNESCO. (2005). *Informe final sobre educación*. Dakar, Senegal. [s. n.].
- Stainback y Stainback (1989). *Aulas inclusivas*, Narcea. Madrid. España
- Vigotski, L. S. 1979. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, editorial Grijalbo, Barcelona.

Función Afectiva de la Comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje

Affective function of the Communication in the teaching- learning process

Recibido: 11/07/2020 | Aceptado: 30/08/2020 | Publicado: 19/09/2020

Dr. C. Rafael René Suárez Fuentes ^{1*}

^{1*} Dr.C. P.T. Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García"/Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. E - mail: rafaelsf@infomed.sld.cu.

Resumen:

En el proceso de comunicación los hombres además de intercambiar información (función informativa), y organizar su actividad común, influyendo y regulando sus funciones mutuamente (función regulativa), presentan un proceso de percepción y comprensión mutua (función afectiva), todo lo cual propicia que en mayor o menor medida el proceso comunicativo fluya eficazmente, En el proceso docente –educativo, ello adquiere especial significación y sobre todo en las relaciones interpersonales que tiene lugar entre los estudiantes los cuales cuentan con disímiles características e inquietudes. Conocer el criterio de la mayoría sobre tal o mas cual aspecto, es fundamental para "estar a tono con el grupo". Objetivo: identificar las características o condiciones que debe poseer un buen estudiante, a juicio de los propios estudiantes, y determinar posteriormente en qué medida se avienen a estas características previamente determinadas. Métodos: el autor se valió de la técnica de la dinámica grupal para trabajar con 15 estudiantes de 3er y 4to año de la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García en un primer momento, aplicando el gráfico de auto perfeccionamiento en un segundo momento. Resultados: partiendo de la concepción individual que sobre las características o condiciones que debe tener un buen estudiante, hasta llegar al consenso grupal, de identificaron las principales y cada uno fue capaz de enmarcarse en éstas mediante el gráfico de auto perfeccionamiento. Conclusiones: cada estudiante fue capaz de identificar en qué rango o nivel se encuentra

respecto a estas características o cualidades, para poder trazarse el correspondiente plan de mejora individual y estar a tono con dichos criterios.

Palabras clave: Función afectiva de la comunicación, buen estudiante, gráfico de auto perfeccionamiento.

Abstract:

In the communication process the men besides exchanging information (informative function), and to organize their common activity, influencing and regulating their functions mutually (regulative function), they present a process of perception and mutual understanding (affective function), all that which favorable that in more or smaller measure the talkative process flows efficiently, In the teaching-learning process, that acquires special significance and mainly in the interpersonal relationships that takes place among the students which have dissimilar characteristics and restlessness. To know the approach of most on such aspect is fundamental for "to be to tone with the group". Objective: to identify the characteristics or conditions that a good student should possess, in the own students' opinion, and to determine later on in what measure they agree to these previously certain characteristics. Methods: the author was worth of the technique of the dynamic grupal to work with 15 students of 3er and 4to year of the career of Degree in Nursing in the Ability of Medical Sciences "General Calixto Garcia in a first moment, applying the graph of self-improvement in a second moment. Results: leaving of the individual conception that it has more than enough the characteristics or conditions that student should have a good student, until arriving to the consent

grupal, of they identified the main ones and each one was able to be framed in these by means of the graph of self-improvement. Conclusions: each student was able to identify in what range or level is regarding these characteristics or qualities, to be able to be traced the

corresponding plan of improvement singular and to be to tone with this approaches.

Keywords: *Affective function of the communication, good student, graph of self-improvement.*

Introducción

En el proceso de comunicación los hombres además de intercambiar información (función informativa), y organizar su actividad común, influyendo y regulando sus funciones mutuamente (función regulativa), presentan un proceso de percepción y comprensión mutua (función afectiva), cuyo elemento principal lo es la comprensión mutua.^{1, 2, 3} Es esto lo que determina los estados emocionales del hombre en su relación con los otros, el nivel de tensión emocional de la comunicación interpersonal. Se refiere a la comprensión tanto intelectual como emocional del interlocutor que permita el desarrollo de relaciones de simpatía y amistad entre los participantes en el proceso de la comunicación. Este constituye el aspecto más complejo de la comunicación, pues implica que en dicho acto se tomen en cuenta los motivos, propósitos y actitudes del otro, comprenderlos y aceptarlos intelectualmente, compartirlos emocionalmente, asimilarlos a la conducta propia.

La comprensión mutua es la base no solo de la interacción entre los participantes en la actividad conjunta, sino de profundas relaciones interpersonales de carácter afectivo. En la misma juegan un papel fundamental las representaciones o imágenes que cada uno de los interlocutores se forma de los otros, proceso que recibe el nombre de percepción interpersonal.¹

Este proceso de percepción y comprensión mutua, tiene lugar a diario en el proceso docente – educativo, entre el profesor y los estudiantes, y entre los propios estudiantes entre sí, proceso que ya viene permeado de ambas partes, por los criterios que sobre el grupo tiene y que nos trasmite el profesor de la asignatura que antecedió, así como por los criterios que sobre el profesor tienen los estudiantes de cursos precedentes.

¿Qué es lo real de todo este estado de opinión previo de ambas partes? El proceso no debe estar contaminado por ello, la realidad debe construirse a partir del proceso de percepción y comprensión mutua que está teniendo lugar en estos momentos.

Motivado por ello, el autor de este trabajo se propuso identificar las características o condiciones que debe poseer un buen estudiante, a juicio de los propios estudiantes, y determinar posteriormente en qué medida se avienen a estas características previamente determinadas, cada uno de ellos.

Materiales y métodos

Fueron seleccionados 15 estudiantes de 3ro y 4to años de la carrera de Licenciatura en Enfermería del Curso Regular Diurno en la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García", a los que mediante dinámica grupal, les planteó la interrogante siguiente: ¿Qué características o condiciones debe poseer un buen estudiante de cualquier carrera de las Ciencias Médicas? Cada uno emitió sus consideraciones de manera individual, posteriormente se subdividió el grupo en tres subgrupos, emitiendo cada uno sus consideraciones y emitiendo las cinco cualidades a criterio de cada grupo, para finalmente unificar criterios entre los tres semigrupos sobre las cinco cualidades que debe poseer el estudiante, resultados del consenso del mismo, invitando a cada estudiante finalmente, mediante el gráfico de auto

perfeccionamiento a autoevaluarse tras mirada crítica en cómo se ve en cada aspecto, lo cual le permitirá trazarse y/o replantearse acciones que le permitirán alcanzar los más altos estándares, según los criterios del grupo y poder estar a tono y/o en correspondencia con éste.

Resultados y discusión

Para el desarrollo de esta interrogante se orientó, de manera individual y anónima reflejar las cinco (5) características que a juicio personal, debe poseer un buen estudiante, lo cual debió reflejar además, en orden de prioridad (Tabla 1)

Tabla 1. Criterios personales de los estudiantes sobre las condiciones que debe tener un buen estudiante.

Estudiantes	Condiciones				
	1	2	3	4	5
1.	estudioso	honesto	compañero	solidario	sencillo
2.	humano	solidario	estudioso	veraz	entusiasta
3.	estudioso	respetuoso	abnegado	preocupado	cumplidor
4.	honesto	respetuoso	estudioso	disciplinado	formal
5.	estudioso	disciplinado	constante	respetuoso	incondicional
6.	incondicional	organizado	estudioso	cumplidor	honesto
7.	sincero	humano	honesto	compañero	estudioso
8.	disciplinado	estudioso	integral	honrado	incondicional
9.	disciplinado	estudioso	puntual	sincero	honesto
10.	revolucionario	honesto	solidario	estudioso	respetuoso
11.	educado	inteligente	sincero	estudioso	formal
12.	honesto	disciplinado	autocrítico	estudioso	integral
13.	honesto	entusiasta	colectivista	sencillo	estudioso
14.	integral	perseverante	solidario	diligente	colectivista
15.	creativo	compañero	disciplinado	entusiasta	crítico

Fuente: Información obtenida en la dinámica grupal

Esta primera parte de la tarea le permitió al autor conocer de manera individual cuál es el patrón o modelo que posee cada uno de lo que debe ser un **BUEN ESTUDIANTE**, cómo percibe cada cual lo que debe, trata o realmente es, como estudiante.

Posteriormente, en una segunda tarea, se dividió el grupo en tres subgrupos de cinco (5 estudiantes) cada uno, y se les orientó analizar las condiciones presentadas por cada uno de los integrantes de dicho subgrupo, y emitir por consenso los criterios generales de las cinco condiciones de manera prioritaria, que debe poseer un **BUEN ESTUDIANTE**, los resultados se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Criterios generales de los subgrupos acerca de las condiciones que debe tener un buen estudiante.

Orden	Subgrupo 1	Subgrupo 2	Subgrupo 3
1.	honesto	estudioso	estudioso
2.	estudioso	incondicional	solidario
3.	solidario	integral	sencillo
4.	sencillo	solidario	honesto
5.	entusiasta	honesto	integral

Fuente: Información obtenida en la dinámica grupal

En un tercer momento y a partir del criterio de los tres subgrupos, se conformó el criterio general del grupo sobre las cualidades o características que debe poseer un *BUEN ESTUDIANTE* (Tabla No.3), así:

Tabla 3. Criterios generales del grupo acerca de las condiciones que debe tener un buen estudiante.

Orden	Condición o característica
1.	estudioso
2.	incondicional
3.	integral
4.	solidario
5.	honesto

Fuente: Información obtenida en la dinámica grupal

Finalmente se le pidió a cada estudiante que confeccionara a partir de las cinco condiciones anteriores, en qué nivel de cada una se encuentra cada cual, en una escala de 0 - 100 (Gráfico de Auto perfeccionamiento), de manera autocrítica. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Criterios generales del grupo acerca de las condiciones que debe tener un buen estudiante.

Escala	Estudioso		Incondicional		Integral		Solidario		Honesto	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
100	-	-	4	24,4	1	6,6	5	46,6	9	59,8
90	1	6,6	3	20,3	2	13,3	5	33,6	3	20,3
80	-	-	4	26,4	3	20,3	1	6,6	2	13,3
70	3	20,3	-	-	2	13,3	1	6,6	-	-
60	2	13,3	-	-	-	-	-	-	-	-
50	7	46,6	1	6,6	4	26,7	-	-	1	6,6

40	-	-	-	-	1	6,6	1	6,6	-	-
30	1	6,6	3	20,3	1	6,6	-	-	-	-
20	-	-	-	-	1	6,6	-	-	-	-
10	1	6,6	-	-	-	-	-	-	-	-
0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Gráficos de auto perfeccionamiento.

Durante el primer momento de la dinámica grupal desarrollada, el autor pudo a partir de la información obtenida caracterizar a cada estudiante y por ser profesor de éstos, desde su óptica personal valorar en qué medida cada uno se acerca o se aleja al patrón individualmente establecido; por ejemplo, el estudiante no.6, expresa que un **BUEN ESTUDIANTE**, debe ser como se ve realmente: incondicional, organizado, estudioso, cumplidor y honesto. Sin embargo, el profesor valora en qué grado o magnitud dicho estudiante cumple con dichas condiciones.

En la realidad, el estudiante No.6 llega tarde con relativa frecuencia, presenta calificaciones no satisfactorias en muchas actividades evaluativas, no hace uso correcto del uniforme y no toma notas en clases regularmente. Dígase más, el estudiante siempre se aísla del grupo y agrade de manera verbal cuanto se intenta el acercamiento, el propio estudiante ha manifestado ser rechazado por el grupo, lo cual se ha comprobado en el aula.

Es cierto que el estudiante con bastante frecuencia agrade a sus compañeros, y estos a su vez, les resulta más fácil apartarlo sin intentar comprender, el por qué de su comportamiento, de sus intenciones, ideas, capacidades y emociones. El profesor considera y de hecho así se lo ha manifestó a los dirigentes del grupo, que para salvar al estudiante, el grupo debe proponerse el acercamiento al mismo.

En esta primera tabla es de significar como de los 15 estudiantes, el 86,6% % (13 estudiantes) expresaron como una de las condiciones para ser un **BUEN ESTUDIANTE**, el **ser estudioso**, sin embargo solamente el 20 % (3 estudiantes), lo reflejaron en primer lugar, considerándose que se les pidió presentarlos en orden de prioridad; incluso dos estudiantes (13,3 %) no concibieron dicha condición entre las que debe poseer un **BUEN ESTUDIANTE**.

Es de significar en la tabla que a pesar de que cada estudiante haber llegado al equipo con su patrón o modelo propio, por consenso en el grupo se llegó a determinar las cinco condiciones que debe reunir un **BUEN ESTUDIANTE**, algunas de las cuales como bien puede apreciarse en la tabla No.1, no constituyeron la mayoría. O sea, que el subgrupo para seleccionar éstas, no se guió por el número de veces que aparecía en el patrón de cada integrante, sino se basó en el análisis de la importancia real de cada una de ellas.

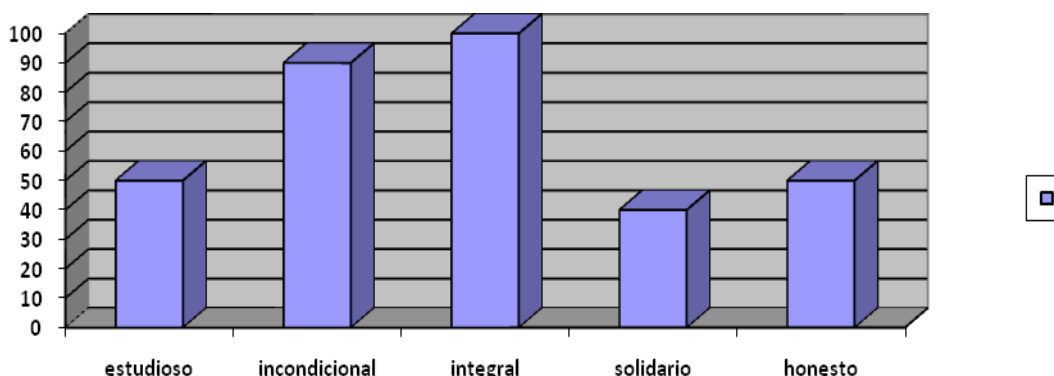
De significar nuevamente, como las condiciones o características que fueron seleccionadas, no respondieron en su mayoría al número de veces en que aparecieron en cada equipo, sino teniendo en cuenta, entre ellas, las verdaderas condiciones que debe poseer un **BUEN ESTUDIANTE** en una carrera de la salud.

Lo más significativo de la tabla 4 se encuentra en como cada estudiante de manera crítica fue capaz de acorde al patrón o modelo consensuado por el grupo, enmarcarse en qué grado o magnitud se encuentra cada cual en cada una de las condiciones o características representadas de lo que debe ser un **BUEN ESTUDIANTE** (cómo A percibe a A¹)

Llama la atención como más del 70% de los estudiantes se percibe en el estudio por debajo del 60%, el como solamente el 26,4% (4 estudiantes) mostraron incondicionalidad total, y como el 40,2% (6 estudiantes) expresaron el ser honestos, pero no al 100 %, uno de ellos inclusive, se sintió en el 50% en la escala de 100.

Tomando como ejemplo, lo presentado por una de las estudiantes en su gráfico de auto perfeccionamiento, se obtienen que:

Gráfico 1. Gráfica de Auto perfeccionamiento de una estudiante a partir de los criterios generales del grupo.



Fuente: Gráficos de Auto perfeccionamiento.

Lo más significativo a destacar en el gráfico es como al estudiante se considera ser integral al 100 %, sin embargo en una de las principales cualidades, condiciones o características que debe poseer un *BUEN ESTUDIANTE*, es ser estudioso, contradictoriamente la estudiante en la escala de 100, se sitúa en el 50%, y qué decir en cuanto al la condición de solidaridad, un sentimiento que debe prevalecer en todo futuro trabajador de la salud, en que la estudiante se concibe en un 40%; y en honestidad, sentimiento que debe estar presente a la máxima expresión en todo estudiante y/o trabajador de la salud, en que la estudiante se sitúa en un 50%.

La grafica anterior, si se tiene presente que se trata de una estudiante de una carrera de mas ciencias médicas, podría preocuparnos, aunque el valor real de ello está dado en que ésta se nos presenta en e sector A de su ventana (“el yo público), tal cual es, tal y como ella se ve, sin ocultar nada, aunque caiga en contradicciones y en incompatibilidades relacionadas con lo que debe ser, según lo que es, y lo que realmente es.

En esta etapa de la vida por lo general, no se piensa por los jóvenes lo que se dice o hace, éstos por lo general casi siempre dicen lo que siente.

Conclusiones

Se puede aseverar que en el proceso docente – educativo, la función afectiva de la comunicación está presente y juega un rol fundamental en el proceso comunicativo que tiene lugar entre las partes interactuantes que se perciben mutuamente, y donde cada una asume una conducta y actúa de una forma u otra, la cual estará condicionada por múltiples razones y motivos los cuales no deberán obviar las partes interactuantes debiéndose mostrar comprensión e identificación con ello.

Teniendo en cuenta las características que a criterio del grupo, debe poseer un buen estudiante de cualquiera de las carreras de las Ciencias Médicas, cada estudiante fue capaz de identificar en sí mismo en qué niveles se encuentra cada cual respecto a estas características o cualidades, para poder trazarse el correspondiente plan de mejora individual y estar a tono con dichos criterios.

Referencias Bibliográficas

Linares Herrera, M.P, Santovenia Díaz, J. R. (2012) Buenas prácticas: comunicar e informar. Editorial Academia. La Habana.

Ojalvo Mitrany, V., Castellanos Noda, A.V.; Kraftchenko Beoto, O.et. (1999) Comunicación Educativa. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Ciudad de La Habana.

Valcárcel Izquierdo, N. (2001). Comunicación Profesional. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana. (material digital).