

DINÁMICA CONTEXTUALIZADA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL MAESTRO TUTOR EN LA UNIDAD DOCENTE

The Dynamics Contextualization of the Permanent Training of the Teaching Teacher in the Teaching Unit

Nirma Pérez Pelipiche, Dra. C.
Universidad de Oriente, Cuba.
<https://orcid.org/0000-0002-5687-4693>
nirmapp@uo.edu.cu

Carmina Pérez Pelipiche, Dra. C.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-2791-4174>
carmina@uo.edu.cu

Francisco Antonio Pérez Miró, Dr. C.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0001-8596-2476>
fperezm@uo.edu.cu

Palabras claves: Dinámica Contextualizada, Formación Permanente, Maestro Tutor.

Recibido: 06 de marzo de 2018

Keywords: Context Dynamic, Permanent Formation, Master Tutor.

Aceptado: 29 de junio de 2018

RESUMEN

La investigación que se presentan acerca de la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor en la unidad docente, es resultado de la sistematización de fundamentos epistemológicos que sustentan su construcción teórica. Se presenta un modelo que parte de la comprensión e interpretación de este proceso como sistema, en el cual los subsistemas, componentes, estructura, relaciones y niveles relacionales entre ellos, dan cuenta de las contradicciones que se evidencian en dicho proceso, y que permiten estructurar como instrumento, la dinámica de formación permanente, garante de la formación de la capacidad transformadora del maestro tutor en la práctica de su labor tutorial, en el escenario de la unidad docente. En este estudio, fueron empleados técnicas y métodos: encuestas, entrevistas, observación, técnicas estadísticas y los métodos: histórico-lógico; de análisis-síntesis y sistémico-estructural-funcional, todos desde un enfoque hermenéutico-dialéctico.

ABSTRACT

This work paper shows research results on the contextualized dynamics of the constant shaping of advisor professors in the teaching unit, taking epistemological foundations as a starting point, which substantiate their theoretical construction. A model has been displayed basing on comprehension and interpretation of this process as a whole, in which its subsystems, components, structure, relations and levels among them, prove contradictions that become evident in such process, therefore allowing to structure the dynamics of shaping professors as an instrument, earning, as a result, the transforming capability of advisor professors when practicing their skill, having the teaching unit as a scenery. In that way we used different techniques: questionnaire, interviews, observation, statistical techniques and methods: historical-logical; analysis-synthesis and systemic-structural-functional, all of those ones from the hermeneutic-dialectic focus.

INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad tiene especial trascendencia, por su impacto en la educación, los continuos cambios sociales, y se constituyen en una guía eficaz para la preparación, formación y desarrollo del maestro primario.

Las nuevas posiciones teóricas en el proceso de formación de estos profesionales propician la consolidación y actualización de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones que se requieren para una futura actuación profesional eficaz.

En este sentido, llama la atención que la formación del maestro primario es un proceso que no solo tiene lugar en la universidad, sino en otras instituciones educativas donde se complementa dicha formación, y se resalta la conducción de este proceso formativo por el maestro tutor, quien adquiere gran importancia en las escuelas, unidades docentes donde los estudiantes realizan su práctica laboral y que en las últimas décadas ha ganado espacio en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

A partir de las consideraciones anteriores se ha modelado un constructo teórico, donde las premisas epistemológicas constituyen su fundamento general.

Se han valorado aspectos teóricos que permiten una mayor interpretación explicación y comprensión de la necesidad de una nueva dinámica, cuyo funcionamiento sea expresión de las posibilidades de la formación permanente del maestro tutor desde el contexto de la unidad docente, dada la complejidad del proceso formativo en esta institución.

Se llega a la consideración teórica de que, la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor es el proceso basado en el sistema de relaciones con carácter gradual y ascendente, que se establece entre el proceso de actualización de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, como expresión de la superación profesional pedagógica, y las acciones que concretan su realización en el contexto institucional, las cuales, a partir de la identificación de las relaciones que se establecen, dan movimiento a dicho proceso y devienen elementos totalizadores y dinamizadores que garantizan la sustentabilidad de dicha formación en la unidad docente.

Las acciones concretas que dan movimiento al proceso de formación permanente del maestro tutor, permiten calificarlas como gestoras de la reconceptualización de la superación profesional, para dar paso a la apropiación, profundización y aplicación de modos de actuación, susceptibles con una mayor comprensión de los procesos sustantivos universitarios que han de conducirse coherentemente en el proceso de formación pedagógica profesional, en el contexto de la unidad docente.

Los métodos de investigación científica empleados: histórico-lógico; análisis-síntesis y sistémico-estructural-funcional, además de las técnicas, todos desde un enfoque hermenéutico, han permitido edificar la ciencia desde la teoría, aspectos que determinan estructuralmente al objeto, y sustentan la construcción teórica.

DESARROLLO

El constante desarrollo de la educación del hombre, entendido como la continuación de incesantes cambios cualitativos que certifican una ordenada y estable elevación de la calidad de dicha educación, se evidencia en todas las educaciones, y cobra particular trascendencia en la formación permanente del maestro tutor en la unidad docente de la Educación Primaria, para la atención a los estudiantes universitarios que desarrollan la práctica laboral en esta institución, pues están encargados de materializar la vinculación de la teoría con la práctica como expresión de los principios del sistema educacional cubano.

Ese rol, precisamente, permite reconocer el valor formativo del maestro tutor en este contexto, pues por sus características profesionales ha de convertirse en un modelo de actuación profesional.

De ahí, que la presente construcción teórica se dirija a una mayor interpretación y comprensión de la lógica sistémica asumida para modelar la dinámica de formación permanente del maestro tutor en la unidad docente y se ha elaborado el modelo, a partir de investigaciones precedentes, relacionadas con la formación permanente de los maestros tutores de estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

La interpretación y explicación del modelo fluyen por el razonamiento de la construcción epistémica de la formación permanente que se evidencia en las relaciones dialécticas entre el sistema, los subsistemas y los componentes que trazan la estela de su estructura y funciones.

El “Método Sistemático Estructural Funcional, expresa la lógica de procedimientos seguidos por el investigador (...)” y precisa que: “(...)

En la aplicación del método sistemático estructural se es consecuente con el enfoque de sistema, entendido como una manera de enfrentar un problema en la que se toma una posición que trata de abarcar todos los elementos componentes que se encuentran en interacción para la aplicación del modelo como expresiones del todo, y los datos, los elementos, las diversas relaciones y los procedimientos del instrumento, como expresiones de las partes de la totalidad. Fuentes (2007), aspectos que han constituido guía de esta investigación.

De este modo, el modelo que se propone percibe los caracteres de un proceso afín con el propósito de encauzar la capacidad transformadora del maestro tutor de los estudiantes que se forman para maestros primarios.

Las relaciones sistémicas que irrumpen de la modelación, a partir de revelar las categorías, se convierten en espacios de análisis que van perfeccionando una dinámica contextualizada que se abre a la concepción de la formación permanente del maestro tutor en el complejo escenario educativo, denominado unidad docente.

Para una mayor interpretación y comprensión de la lógica sistémica asumida en esta investigación se argumentan científicamente cada uno de los subsistemas y componentes del modelo teórico que se presenta, el cual es contenido de los subsistemas: metodológico, investigativo y gestión formativa permanente tutorial.

Así, encontramos que el subsistema metodológico en la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor, es el proceso direccionador que marca el camino de construcción y concreción del proceso de edificación de significados y sentidos, que han de conformar los aspectos teórico- metodológicos necesarios en el maestro tutor, para ejercer una labor tutorial pedagógica consecuente con sus funciones formativas en el proceso de formación profesional del maestro primario, en el contexto de la unidad docente.

Resulta evidente que, desde el enfoque epistemológico, y desde el ejercicio interpretativo y comprensivo, a nivel de este subsistema metodológico, se requiere de contenidos formativos permanentes, así como de procedimientos y técnicas pertinentes, cuyo foco de interés sea orientar y organizar una producción teórico conceptual, que de forma organizada y coherente, y desde una perspectiva flexible y modificable, conduzca a pasos metodológicos acerca de qué hacer y cómo lograr mayor efectividad en la formación permanente del maestro tutor, lo cual deviene rutas de comprensión e interpretación para la actuación profesional en su labor pedagógica.

Por tales razones, el subsistema metodológico se tipifica en un proceso interactivo que ha de ser consecuente con el componente orientativo metodológico, que en relación dialéctica con el componente organizacional del trabajo metodológico, da cuenta del componente asesoría pedagógica tutorial, todos los cuales se erigen en componentes interrelacionados dialécticamente que expresan el movimiento de este proceso para el contexto de la unidad docente.

En tal sentido, el componente orientativo metodológico, es entendido como el proceso contenido de un sistema de acciones lógico-metodológicas que se deben desarrollar en el contexto de la unidad docente, que apuesta y se encamina a la actualización y apropiación de las novedades: curricular, didácticas, metodológicas y científico-investigativas, referidas al proceso de formación profesional pedagógica, que permita a los maestros tutores ejercer conducir el proceso de acuerdo con las nuevas exigencias que se van generando en la Pedagogía.

Lo anterior alcanza la necesidad de dirigir este componente orientativo metodológico desde una posición que garantice en el maestro tutor el logro de una superación distante de lo espontáneo, ocasional y estático, y, por el contrario, que sea expresión de una transformación sistemática, gradual y ascendente, insertada en el sistema de superación de la unidad docente y asumida por todos los actores responsabilizados directamente con el proceso de formación profesional pedagógica en la unidad docente, sobre la base de acciones de integración e interacción que den significado y sentido al perfeccionamiento de la labor tutorial, así también, la necesaria coherencia, el equilibrio y la armonía de los procesos sustantivos de la educación superior, esenciales en la dinámica de la formación permanente.

El componente orientativo metodológico se inclina a tres subcomponentes fundamentales, a) pedagógico; b) profesional, y, c) intereses. El subcomponente pedagógico ha de dirigirse a la concreción de contenidos que promuevan la actualización tecnológica y docente metodológica, no simples selecciones, sino aquellas que impliquen el movimiento de una superación pedagógica contextual y su vertebración creadora en la labor tutorial, posibilitando la revelación y revalorización de conocimientos, habilidades, valores, valoraciones y modos de actuación que hagan más eficaz su preparación para conducir la práctica laboral de los estudiantes en la unidad docente.

Es válido reconocer que el subcomponente pedagógico se debe valorar como patrón referencial, que da cuenta del aspecto tecnológico y docente metodológico, destacando lo más actualizado del proceso de formación del maestro primario en los órdenes gnoseológico, metodológico y formativo.

Ello permite apuntar que, en el aspecto pedagógico, se ha de tener en cuenta no solo lo instructivo: conocimientos y destrezas; sino también, el educativo, en lo referido a: objetivos, valores, códigos éticos y de comportamiento, entre otros Álvarez de Zayas (1993), y que hacen más explícita la relación sistémica entre los elementos del componente organizativo metodológico.

En estrecha relación sistémica con el aspecto tecnológico, se ha de comprender el aspecto docente – metodológico, que es considerado como un proceso que guía y garantiza la aprehensión, apropiación y materialización de los avances tecnológicos en la conducción del contenido docente de la práctica laboral, como expresión de sistematización y contextualización, lo que, a su vez, se constituye en el desarrollo de envolturas dinamizadoras del proceso de formación permanente.

El subcomponente pedagógico, se eleva a rango de prioridad en el componente orientativo metodológico del subsistema metodológico, pues marca rutas de comprensión, interpretación, y por tanto, de concientización hacia la orientación de la producción teórico-metodológica de los maestros tutores, la cual se constituye en una guía para buscar las opciones de soluciones flexibles, modificables y medibles entre lo conceptual y lo empírico, y marca un desarrollo gradual, en espiral y ascendente en su formación.

De ahí que el subcomponente pedagógico establece relaciones sistémicas con el subcomponente profesional, el cual como proceso que se encamina a dirigir un mayor nivel de profundización y contextualización en las ya establecidas funciones formativas del maestro tutor en la unidad docente, tomando en cuenta la necesidad de una nueva proyección frente a las crecientes exigencias de la formación profesional pedagógica, por lo que, en este sentido, se precisa en este profesional, ejercer la labor tutorial en correspondencia con el proceso y exigencias en la formación profesional del maestro primario y propiciar la integración de los procesos universitarios en la unidad docente, para lo cual se hará valer de pasos metodológicos necesarios que garanticen la solidez de su labor tutorial.

Lo anterior es consecuente con una constante predisposición favorable a que el maestro tutor sea consciente de que las funciones formativas no son estáticas, sino dinamizadas por varios factores influyentes, tales como: la condición socio histórico y cultural concreta, los objetivos propuestos y la individualidad en la labor tutorial, entre otras, por lo que resulta importante establecer coordenadas con los medios informativos institucionales y lograr una interacción sistemática con estos y con otros maestros tutores y profesionales vinculados directa o indirectamente con la formación profesional pedagógica, que son valiosos agentes socializadores.

En relación sistémica con los subcomponentes pedagógico y profesional, como aspectos estructurales del componente orientativo metodológico, se erigen los intereses, como expresión de lo subjetivo y lo objetivo y que permiten dilucidar su implicación en la formación permanente del maestro tutor.

Se quieren de nuevas motivaciones e intenciones profesionales que permitan una inclinación cognitiva-afectiva favorecedora de intereses cognoscitivos hacia la renovación de los estudios profesionales, a establecer compromisos sociales y sentir satisfacción de la labor tutorial como manifestación de la voluntad de contribuir con el proceso de formación profesional, que lo convierte en sujetos colaboradores y con un alto sentido de pertenencia.

Estos intereses, que manifiestan la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y, a su vez, predominan en la orientación, se constituyen en base para lograr la motivación por la labor tutorial, la cual también contribuye a la motivación de los estudiantes por la profesión.

Los intereses promueven el desarrollo de convicciones al propiciar la orientación en correspondencia con puntos de vista individuales y colectivos, de la misma forma que orientan hacia el logro de objetivos posteriores.

Lo anterior conduce a establecer condiciones que enaltezcan la labor del maestro tutor, por lo que, desde este subcomponente y para su potenciación, se asumen como consideraciones, el estímulo al desarrollo de intereses y capacidades básicas; el desarrollo de motivos y la reafirmación (González, 1995).

Significa que los intereses contribuyen a generar procesos de motivación y autodesarrollo profesional en el maestro tutor, y es desde este aspecto, que se expresan significados y sentidos que coexisten en el marco de las relaciones profesionales y sociales que se desarrollan en el contexto de la unidad docente.

Al los intereses contribuir a generar procesos de motivación y autodesarrollo profesional, que se expresan en significados y sentidos que coexisten en el marco de las relaciones profesionales y sociales que se desarrollan en el contexto de la unidad docente, estos pueden ponderarse y perpetuarse bajo la dinámica del estímulo del crecimiento

profesional, a través de la actualización de conocimientos, habilidades, valores, valoraciones y una interacción activa entre maestros tutores y estudiantes y entre estos y el colectivo pedagógico de la unidad docente.

En este entramado de relaciones a nivel del componente orientativo metodológico, se deja el camino abierto para el logro de una formación permanente del maestro tutor sobre la base de una realidad concreta y compleja que permite dilucidar un proceso de superación profesional que se atempera a los derroteros del desarrollo de la educación superior, por lo que adentrarse en este componente, conlleva a la posibilidad de incorporar nuevos elementos sustantivos que perfeccionen la formación.

Por su parte, y en relación sistémica con el componente orientativo metodológico, se encuentra el componente organizacional del trabajo metodológico, el cual se constituye en otro elemento estructural del subsistema metodológico que marca un carácter de relación interna y externa en este proceso de formación permanente.

Por tanto, es entendido como un proceso encauzado a focalizar de forma consciente la situación real y objetiva devenidas contradicciones en la labor tutorial, las cuales posibilitan, además, potenciar el carácter activo del maestro tutor como protagonista de su formación permanente, en la selección del camino hacia donde ha de dirigirse el contenido de esta.

El componente organizacional del trabajo metodológico es contentivo de tres subcomponentes: a) el diagnóstico, b) lo selectivo y c) lo inclusivo.

Los cuales se presuponen entre sí, y precisan su relación sistémica en el trabajo metodológico, en tanto se presentan como elementos materializadores de vías y procedimientos que permitan mantener una creciente acción objetiva y funcional de los contenidos de la formación permanente, presentes, a su vez, en el componente orientativo metodológico.

El diagnóstico se interpreta desde el micronivel González, (2002), al considerarlo como un proceso continuo dirigido a la búsqueda de aquellas potencialidades e insuficiencias que en los órdenes docente metodológico, formativo y motivacional, que en particular posea el maestro tutor, de acuerdo con las exigencias del desarrollo científico tecnológico que en cada momento histórico concreto influyen en la formación de los profesionales.

La detección de dificultades, necesidades, logros y potencialidades existentes para la labor tutorial en cualquiera de los órdenes mencionados, permite proyectar acciones precisas y objetivas para que sean insertadas en el diseño de superación de la unidad docente y asientan una formación permanente más concreta, específica, diferenciada y actualizada, dentro de lo cual se incluye la participación activa del maestro tutor como principal conocedor de su estado actual para desarrollar una labor más efectiva.

El diagnóstico, establece un nexo articulador con el subcomponente selectivo, lo cual permite seleccionar y ofrecer un orden de prioridad, a aquellos aspectos que con mayor urgencia deben ser transformados.

Este subcomponente selectivo, es expresión orientadora del contenido de la formación permanente, toda vez que, en la selección del contenido de la superación, se asumen criterios de maestros tutores, directivos de la unidad docente y profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, responsabilizados con esta formación permanente.

Ello permite una mayor claridad en la relación dialéctica estado deseable-condición real, actuación tal que llega a ser elemento motivacional favorecedor de la toma de decisiones para la superación, y que se instituye en formas más concretas para una consecuente formación permanente, dada la complejidad del proceso formativo de la unidad docente en su doble intención pedagógica, maestro de escolares primarios y maestro tutor de estudiantes universitarios.

Al ser el maestro tutor partícipe del proceso de selección del contenido de su superación, se convierte en un colaborador activo de lo individual y lo colectivo, dado a que, con sus criterios, contribuye a una mayor organización, precisión y concreción del contenido de la formación y de la inserción de estos en el sistema de superación de la unidad docente.

El subcomponente selectivo, se presenta estrechamente vinculado al subcomponente inclusivo, en una estrecha interrelación, y se entiende como un proceso institucional múltiple que supone la inserción del contenido seleccionado en la formación del maestro tutor en la unidad docente, y que permite establecer y precisar los aspectos fundamentales que garantizan lo organizacional metodológico en cada fase de la superación del maestro tutor.

Su carácter múltiple es asumido desde la confluencia de los actores involucrados y responsabilizados en la superación del maestro tutor, quienes pertenecen a distintas instituciones, dígame: universidad, direcciones provincial y municipal de educación y unidad docente, las cuales asumen en unidad armónica el componente organizacional del trabajo metodológico como eje común de la superación de los maestros tutores para ser insertada en el diseño de la superación individual y colectiva en la unidad docente, teniendo en cuenta la formación, la investigación y la extensión universitaria como procesos sustantivos de la formación en la educación superior.

Como bien se precisa, desde el subcomponente inclusivo, se da cuenta del diseño de la superación colectiva e individual. En lo colectivo, se es consecuente con las coordinaciones institucionales, donde los actores responsabilizados asumen la organización metodológica de la dinámica de la formación permanente en la unidad docente, valorando las opciones más viables, certeras y objetivas dentro de las cuales son considerados los criterios de los maestros tutores.

El subcomponente inclusivo ha de contemplar, por una parte, la inserción del contenido de la superación que debe ser asumida por los maestros tutores, donde, a partir del análisis colectivo y desde una posición distante de lo ocasional y espontáneo, se valoran necesidades formativas comunes y, por la otra, poder seleccionar lo no contemplado en el diseño colectivo y que constituye una necesidad individual.

En ambos casos, estas necesidades han de formar parte del plan de desarrollo individual del maestro tutor, que es por excelencia, un elemento dinamizador en el contexto de la unidad docente, y se constituyen en referentes importantes que propician el redescubrimiento de hechos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes que concretan una posición gestora para una consecuente labor tutorial.

Las relaciones sistémicas que se establecen entre los componentes orientativo metodológico y organizacional del trabajo metodológico, con sus subcomponentes, sientan bases importantes, a partir de relaciones de coordinación e interdependencia, que tienen como mismo propósito, el proceso dinámico metodológico para el maestro tutor, todos los cuales constituyen condicionantes que dan cuenta de la asesoría pedagógica tutorial como componente sintetizador del subsistema metodológico.

El componente asesoría pedagógica tutorial es entendido como el conjunto de procesos y tareas sustentadas en las relaciones que se establecen entre maestros tutores y colectivo pedagógico en general en el contexto de la unidad docente, lo cual bajo condiciones de colaboración y autonomía pedagógica, posibilita el tránsito continuo a posiciones transformadoras que aseguran la calidad de la formación durante la práctica laboral de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Se presenta como el componente mediante el que se observa, analiza, sintetiza, concreta, personaliza y crea las condiciones para colaborar, guiar, ayudar, acompañar la formación del estudiante. Es considerada un proceso interactivo y, a la vez, autónomo el cual permite alcanzar un mayor nivel de gestión y especialización en el conocimiento y propósitos de la labor tutorial. En ella se establecen los subcomponentes:

- a) reflexión colaborativa y
- b) autonomía pedagógica.

Por su parte, el subcomponente reflexión colaborativa se orienta como par sistémico encaminado al análisis colectivo de los maestros tutores, donde, en un espacio de socialización y coordinación, se delimitan los contenidos comunes que han de vertebrar su accionar cotidiano, así como los métodos más operativos y eficaces para su aplicación.

Se constituye en un espacio de desarrollo determinado por la integración de ideas, asunción de posiciones, puntos de vista y experiencias personales, aspectos que pueden resultar significativos para el desarrollo profesional colectivo e individual.

La reflexión colaborativa es resultado de observaciones, análisis y reflexión del accionar del maestro tutor con los estudiantes, deviene expresiones de la dinámica de la formación permanente al enunciar, un proceso de nuevas consideraciones que detenidamente, han de analizarse en aras de poner atención en aquellos contenidos que pudieran resultar comúnmente necesarios, y en los que el razonamiento colectivo puede conducir a una más efectiva preparación.

La reflexión colaborativa es consustancial a los acuerdos derivados de los temas que se han desarrollado y de otros temas que se consideren de interés, encaminados a la búsqueda de la práctica en la labor tutorial; por lo que es necesario tener presente para estos espacios: la enunciación y conocimiento previos del tema que se abordará; el objetivo, el orientador o responsable, fecha, hora, lugar y responsabilidades individuales sobre el tema y las propuestas de actualización del plan de formación permanente colectivo e individual de la unidad docente.

Consecuentemente con lo anterior, este subcomponente se establece, además, en un espacio formativo en el que se ha de dar sentido a los saberes resultantes de las teorías y las prácticas pedagógicas que emergen de la experiencia de la labor tutorial, propiciando el desarrollo de una actitud interpretativa, decodificadora y de indagación, mediadas por canales de comunicación que son expresión caracterizadora de la mejora de la calidad de la superación de los maestros tutores.

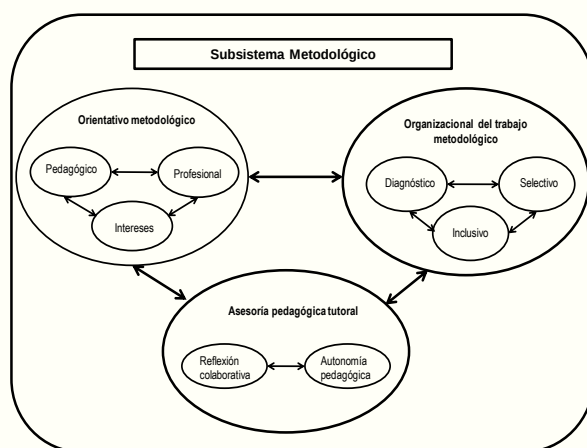
La reflexión e interpretación, desde una posición colaborativa permiten la construcción colectiva de un contexto científico-pedagógico que ha de responder a las necesidades siempre crecientes de la formación, donde el contenido de esta formación permanente, se integra en la concepción de la superación de la unidad docente, para crear una nueva plataforma pedagógica que ha de contribuir a la sistematización, evaluación y asunción de posiciones transformadoras que permitan elevar la calidad de los procesos formativos que en ella se desarrollan.

El subcomponente autonomía pedagógica establece estrechas relaciones dialécticas con el subcomponente reflexión colaborativa, de modo que le es interdependiente, al ser entendida como la capacidad del maestro tutor de adaptar los contenidos de la superación que han sido tratados bajo los criterios y atendiendo a: necesidades personales, necesidades del estudiante en formación que tutora; las formas de organización que empleará en la labor tutorial y las prioridades de la formación, en correspondencia con los objetivos propuestos en cada una de las etapas del curso escolar.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, la autonomía pedagógica, concede cierto grado de independencia al maestro tutor para establecer sus propias normativas organizativas y tomar decisiones que marquen su propia identidad con respecto a sus particularidades y la de sus estudiantes, sin que ello pueda significar libre voluntad, pues esta se encuentra coherentemente relacionada con el resultado del trabajo colectivo que, en este acto, deviene adecuación o acomodamiento a las condiciones reales entre el maestro tutor y su tutorado, que, cada vez más, da paso a un mayor grado de precisión, profundización y profesionalismo.

Se puede apreciar la complejidad del subsistema metodológico en la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor en la unidad docente, establecida por las relaciones dialécticas entre lo orientativo metodológico, lo organizacional del trabajo metodológico y la asesoría pedagógica tutorial, que lo convierte en un proceso totalizador y lo conlleva al perfeccionamiento de la labor formativa en el desempeño de este profesional, todo lo cual le confiere una dinámica al proceso de superación profesional del maestro tutor que se desarrolla desde el escenario educativo donde ejerce la labor tutorial y al que está llamado a involucrarse en estos tiempos de desarrollo científico y tecnológico.

De ahí que pensar en una dinámica contextualizada desde la unidad docente se convierte en una necesidad, siempre que se garanticen el ejercicio de las funciones formativas para una labor tutorial que responda a las exigencias de los modelos de formación. Figura 2.1.1



Por tanto, al significarse este proceso, se comprende la existencia del subsistema investigativo, el cual se erige en una herramienta potenciadora que guía el proceder de su contenido por un camino sustentado en los métodos de la ciencia.

El subsistema investigativo se revela como un proceso cuya estructuración constituye una guía para orientar, organizar, dirigir e integrar experiencias, reflexiones, conocimientos, habilidades, valores, que contribuyan a una mejor interpretación y comprensión de la labor tutorial sobre la base de la participación y colaboración del colectivo de maestros tutores y directivos de la unidad docente en investigaciones pedagógicas que enriquecen objetivamente la

superación profesional, todo lo cual posibilita la generación de nuevos conocimientos, motivaciones e intereses para un mejor desarrollo de la práctica de dicha labor tutorial.

Estas consideraciones conllevan a precisar que, el subsistema investigativo se convierte en un proceso integrador en la superación del maestro tutor, que permite perfeccionar su preparación y llevar a vías de hecho, por los caminos de la ciencia, los conocimientos adquiridos, en tanto implica a este profesional en la solución de los problemas de la profesión por la vía científica, todo lo cual cristaliza en una emprendedora proyección pedagógica capaz de contribuir de manera continua y creciente a una mejor interpretación, comprensión y acción de la labor tutorial en el contexto de la unidad docente.

De ahí que, una nueva vía que garantice el ejercicio de sus funciones formativas tutorales desde la ciencia, es precisamente reconocer lo investigativo, que, integrado a lo metodológico, potencie una transformación cualitativamente superior de la labor tutorial. Por tanto, al significarse lo investigativo y lo metodológico, se comprende la dinámica de formación permanente, como expresión de una formación que debe discurrir condicionada por componentes que funcionan como elementos procedimentales del subsistema investigativo.

En la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor, el subcomponente investigativo es contentivo de componentes sistémicamente relacionados, a saber, de: la indagación tutorial, la dirección del trabajo científico investigativo y la sistematización investigativa tutorial.

El componente de indagación tutorial es ilustrado, es entendido como un proceso organizado, estructurado en pasos lógicos, y encaminado a la construcción del conocimiento científico pedagógico, para una mejor comprensión de las necesidades en materia de tutoría de los trabajos científico - investigativos de los estudiantes en formación, de las causas que las originan y de cómo lograr disminuir esas necesidades en función de mejores resultados. Este proceso de construcción del conocimiento científico, se estructura en los subcomponentes: a) búsqueda de datos; b) procesamiento de la información y c) análisis interpretativo investigativo.

La indagación tutorial se comprende como la modalidad científico pedagógica, convertida en un instrumento operativo de superación, a través de la cual se pueden integrar aspectos teóricos y metodológicos que han de responder a las principales necesidades de superación de los maestros tutores. Parte del proceso de reflexión del componente asesoría pedagógica tutorial del subsistema metodológico, en el cual los maestros tutores proceden a la profundización del contenido para la explicación, revisión e interpretación de este, basados en sus experiencias y en los conocimientos que van adquiriendo, de los cuales emergen nuevos conocimientos que los colocan en condiciones profesionales favorables para ejercer una mejor labor tutorial.

Este proceso de construcción del conocimiento científico, se estructura en los subcomponentes: a) búsqueda de datos; b) procesamiento de la información y c) análisis interpretativo investigativo. La indagación tutorial en el maestro tutor de la unidad docente de la Educación Primaria centra su funcionamiento en pasos secuenciales, que organizan el proceso de indagación y promueven un pensamiento flexible, el cual puede constituir una guía que potencie el conocimiento científico pedagógico. Así, la búsqueda de datos ha de contener: - la selección colectiva de los contenidos que se identifican como necesidades prioritarias; - la reflexión colaborativa basada en preguntas y respuestas, así como la documentación necesaria para el análisis y la profundización de dichos contenidos.

Por su parte, el procesamiento de la información, va encaminado al estudio y generación de ideas para las posibles vías de soluciones, a la adopción de acuerdos y a las formas de implementación creativa de las vías de solución propuestas. En tanto, el análisis interpretativo, se centra en el análisis y evaluación de los resultados obtenidos, así como también en la búsqueda de nuevas propuestas que emerjan de la interpretación de los resultados y en la comunicación e implementación de las nuevas formas de aplicación. En este aspecto, resulta de gran valía la información de los resultados de la labor tutorial a la comunidad científica como muestra de crecimiento profesional, lo mismo de los maestros tutores, que de los estudiantes en formación.

El componente de indagación tutorial en el subsistema investigativo guarda estrecha relación dialéctica con los componentes del subsistema metodológico, en tanto la indagación está condicionada por el contenido de dichos componentes. De ahí que constituya un elemento básico para una mejor comprensión de la dirección del trabajo científico estudiantil, desde lo explicativo, lo transformador y lo proyectivo, a partir de la dinámica contextualizada que, en forma de espiral ascendente, prepare al maestro tutor para ser el profesional que pueda dirigir los procesos investigativos universitarios, desde la unidad docente.

El componente dirección investigativa del trabajo científico estudiantil se presenta como expresión práctica del proceso de indagación tutorial, el cual asegura las condiciones científico-investigativas de los maestros tutores para la atención a los trabajos investigativos de los estudiantes en la unidad docente. Significa que el maestro tutor se enfrenta a esta

tarea con un mayor nivel de preparación, en cuanto a los principales problemas que afectan la dirección del trabajo científico estudiantil y que, fundamentalmente, han estado relacionados con el conocimiento de los métodos de investigación científica, como herramientas imprescindibles para su adecuada dirección y con la actualización de las normas establecidas para la estructuración de los trabajos científicos estudiantiles en los años cuarto y quinto de la carrera.

La precisión del proceder en este marco institucional se torna necesario, de manera que, en una guía procedimental para la preparación de los maestros tutores en la dirección del trabajo científico de los estudiantes en la unidad docente, no deben faltar tres aspectos fundamentales, estos son:

- a) Diagnóstico, donde está presente la profundización de: la metodología de la investigación educativa, las normativas del trabajo científico estudiantil y sus especificidades para los años cuarto y quinto de la carrera, las temáticas de los trabajos investigativos y su coherencia con las deficiencias teórico metodológicas declaradas en la unidad docente ; así como también la planificación y organización de etapas para la realización de los trabajos investigativos y los espacios interactivos (de orientación, asesoramiento y control), en estrecha relación con la academia universitaria, y la organización docente y científico-metodológica de la unidad docente.
- b) La práctica: contentiva de tareas relacionadas con la contextualización de los conocimientos correspondientes con los temas y la estructura de los trabajos investigativos, según las etapas de realización previstas, y que permiten una mayor científicidad, al estar estrechamente articuladas y ajustadas a la labor pedagógica que maestros tutores y estudiantes desarrollan en la unidad docente como respuesta a las problemáticas declaradas. Permite el ejercicio y valoración de saberes teóricos y prácticos que contribuyen, de forma paulatina, a formar actitudes investigativas, como fuente de una constante actualización de la plataforma científica que se ha ido creando en la unidad.
- c) La valoración: referida a las reflexiones que dan seguimiento al logro de la utilidad y satisfacción de la labor tutorial, respecto a la puesta en práctica de la preparación adquirida para la dirección del trabajo científico estudiantil, correlacionadas con la orientación investigativa y los resultados que se van obteniendo con los estudiantes en la implementación práctica de los trabajos investigativos; es decir, está encaminada a reconocer y efectuar valoraciones oportunas acerca de la significación práctica de la preparación alcanzada por los maestros tutores, las que encuentran expresión en los resultados que alcanzan los estudiantes, así también se encamina a encontrar solución a las nuevas necesidades que afloran en este sentido. Es un momento de gran importancia, el trabajo en colectivo se convierte en espacios científicos que generan nuevas maneras de aprehensión de conocimientos y habilidades para la dirección del trabajo científico estudiantil.

De ahí que el componente de sistematización investigativa tutorial, sea síntesis de los componentes anteriores. Es entendido así, como el proceso consecutivo y activo que, de forma individual y colectiva, realizan los maestros tutores para monitorear la apropiación de los métodos científicos, expresados en los resultados del proceso de construcción científica que van alcanzando los estudiantes en los trabajos investigativos, lo cual permite un proceso de retroalimentación y reconsideración de la labor realizada.

Este componente es contentivo de dos aspectos que, interrelacionados, dan movimiento a la sistematización investigativa tutorial, concretamente: a) el control del proceso de investigación de los estudiantes; b) el desarrollo investigativo tutorial

El control del proceso de investigación está basado en los espacios para la revisión de las deficiencias localizadas en los trabajos de los estudiantes, a partir de las orientaciones e indicaciones ofrecidas por el maestro tutor, (según etapa de realización,) y en la realización de nuevas presentaciones.

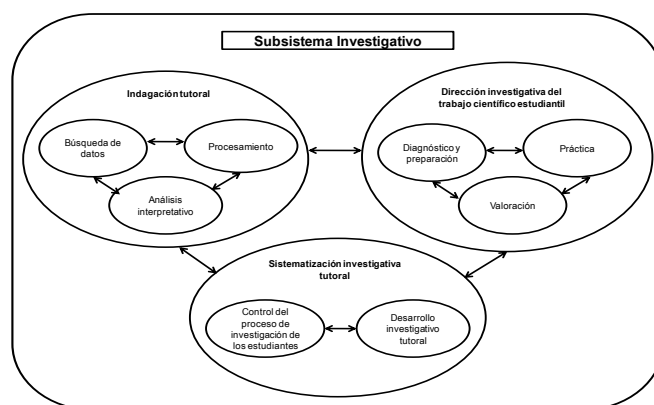
Estas presentaciones pueden ser con el colectivo de carrera o año de la universidad, con el colectivo pedagógico de la unidad docente, entre maestros tutores y estudiantes, o la unión de todos estos profesionales y estudiantes, previas coordinaciones y planificación. Este espacio resulta de vital importancia, ya que se establecen relaciones armónicas entre aspectos cognoscitivos de carácter: científico, pedagógico, personalológico, organizativos, de diagnóstico (maestros tutores y estudiantes) y de retroalimentación, los cuales se convierten en espacios de socialización y enriquecimiento de la actividad científica.

El desarrollo investigativo tutorial es asumido como la representación valorativa del maestro tutor, los estudiantes en formación pedagógica y restantes miembros de la comunidad científica que, mediante juicios, criterios y conclusiones, ofrecen valoraciones relacionadas con los resultados científicos expuestos. Constituye un proceso en el que las valoraciones se van sustentado cada vez más, en una escala de mayores exigencias, que permiten el análisis, interpretación y comprensión en lo individual y lo colectivo de lo logrado en materia de superación tutorial en la actividad

científico-investigativa, lo cual a su vez deviene diagnóstico para rediseñar este aspecto de la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor.

Se puede apreciar que la complejidad del subsistema investigativo en la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor, establecida por las relaciones sistémicas entre la indagación tutorial, la dirección del trabajo científico estudiantil y la sistematización investigativa tutorial, se convierten en un proceso totalizador de la formación permanente, que permite llevar a vías de hecho el perfeccionamiento de la labor tutorial, implicado en múltiples tareas del quehacer pedagógico de la unidad docente.

Se trata de contribuir a la formación de un maestro tutor en la aprehensión de modos y métodos para la solución de problemas profesionales por la vía científica, que, al responder a la trama de problemas pedagógicos de la unidad docente, le confiere una dinámica al trabajo y proyección científicas que desarrolla desde su gestión tutorial, requerida en la actualidad de cambios y transformaciones sociales. De ahí que, un nuevo pensamiento de la formación permanente del maestro tutor que se gesté desde la unidad docente, garantiza una mayor efectividad de sus funciones formativas, lo cual es, precisamente, reconocer en esta dinámica un diseño de lo investigativo, que, unido a lo metodológico, potencia un proceso de transformación. Figura 2.1.2



La comprensión de dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor en la unidad docente, mediante los subsistemas metodológico e investigativo, permite comprender la existencia del subsistema gestión formativa permanente tutorial, el cual se erige con los componentes: empoderamiento formativo de la superación tutorial, emprendimiento de los procesos sustantivos universitarios y la sistematización de la participación en la superación tutorial.

El subsistema gestión formativa permanente tutorial es síntesis de los componentes anteriores. Es entendido así, como el proceso consecutivo y activo que, de forma individual y colectiva, realizan los maestros tutores para monitorear la apropiación de los métodos científicos, expresados en los resultados del proceso de construcción científica que van alcanzando los estudiantes en los trabajos investigativos, lo cual permite un proceso de retroalimentación y reconsideración de la labor realizada.

El mencionado sistema, se presenta como el proceso de completamiento en la lógica de la contextualización de la formación permanente, toda vez que en él se expresan los aspectos y proyecciones más concretas de una dinámica que se va revelando en la relación dialéctica entre la aprehensión, la apropiación y la contextualización de la superación.

Este subsistema sustenta el carácter funcional y estructural del contenido de la formación permanente, cuya aplicación como proceso se desarrolla mediante la práctica sistemática de ideas que actualizan y enriquecen los conocimientos, habilidades, valores, valoraciones y actitudes para la comprensión, apropiación y profundización de la superación, intención que se encamina a la transformación de la labor tutorial en el contexto de la unidad docente.

La gestión formativa permanente tutorial es entendida como parte esencial de la dinámica del sistema de relaciones e interacciones (Fuentes y otros, 2003) que se forman entre los gestores y actores de las diversas instituciones educativas implicados de forma directa en la formación permanente del maestro tutor, con el propósito de tramitar, organizar y establecer con certeza el espacio, el tiempo y el contenido de la superación de dicho profesional en este contexto de la unidad docente, el cual sea garante de una preparación sustentable y consecuente con los objetivos de la formación profesional pedagógica para la práctica laboral.

Lo anterior significa que se ha de garantizar la inserción la formación permanente del maestro tutor en el sistema de superación de la unidad docente, en la cual, a través de un conjunto de acciones integradas, sustentadas en una dinámica de planificación, organización, ejecución y el control de dicho sistema de superación, se propicia la

funcionalidad y sustentabilidad de un ciclo gradual y ascendente de preparación desde este contexto institucional, que además, tenga en cuenta la dinámica sobre la cual se desarrollan los procesos formativos escolar y universitario.

Este sistema de relaciones e interacciones permite concretar en el contexto de la unidad docente la dinámica, a través de un esquema flexible que armonice con el sistema de superación institucional, lo cual permite precisar la manera más efectiva en que se ha de contribuir a solucionar las insuficiencias en los órdenes docente-metodológico, investigativo y de cultura general profesional que se evidencian en los maestros tutores.

El significado asumido para el subsistema gestión formativa permanente tutorial, resulta de un proceso dinámico de interpretación y explicación dialéctica de los componentes de dicho subsistema, los cuales se establecen como: empoderamiento formativo de la superación tutorial, emprendimiento de los procesos sustantivos universitarios y la sistematización de la participación de la superación tutorial.

El componente empoderamiento formativo de la superación tutorial es entendido como un proceder pedagógico, sustentado en la distinción del rol protagónico del maestro tutor en la formación profesional pedagógica, parte del reconocimiento de sus capacidades pedagógicas y de las acciones participativas conjuntas como elementos condicionantes que promueven la transformación de sí mismo y del colectivo en el contexto institucional, con lo cual adquieren un papel activo e influyente en el proceso dinámico de planificación, organización, ejecución y control de su superación.

Sienta sus bases en espacios académicos e investigativos que generan protagonismo, reflexión y pronunciamientos que abren paso a la búsqueda de vías cada vez más operativas que trascienden los modelos tradicionales no efectivos, con lo cual se construyen nuevas teorías pedagógicas que dan valía e importancia al lugar que ocupa este profesional en la formación de los estudiantes universitarios durante la práctica laboral en la unidad docente.

Concordando con las ideas anteriores, el empoderamiento requiere, fundamentalmente, de los subcomponentes: a) capacidad pedagógica tutorial, concebida como la disposición movilizadora del maestro tutor para de forma constante y creadora, activar los procesos cognoscitivos en función de lograr una mayor preparación; b) gestión tutorial, considerada como la constancia en la sustentabilidad de los intereses relacionados con la superación del desde la unidad docente, la cual se respalda con un ambiente de alianza profesional, como expresión de lo individual y lo colectivo, capaz de posibilitar una mayor participación de este profesional como mediador en la búsqueda de nuevas propuestas conducentes al logro de una mejor preparación y actualización desde el mencionado contexto.

Estos subcomponentes establecen relaciones interdependientes al considerarse su movimiento como un todo único; significa que ambos se presuponen y condicionan en su desarrollo. Si coexiste una predisposición favorable a sustentar la acción movilizadora, en necesidad de crecimiento del conocimiento pedagógico tutorial, mayores serán las posibilidades de lograr concreción, efectividad y eficiencia en la contextualización de la formación permanente en la unidad docente.

En relación sistémica con el componente empoderamiento formativo de la superación tutorial, se erige el componente emprendimiento de los procesos sustantivos universitarios, como una guía o factor generador de desarrollo participativo, deviene concreción práctica del contenido de la formación permanente, expresado en los conocimientos teóricos, técnico-metodológicos y científicos que la sociedad exige a la universidad; a saber: la formación, la investigación y la extensión universitaria, definidos como "procesos sustantivos universitarios, Horruitiner, (2007) y para los cuales en cada uno de los años académicos se precisan objetivos desde los planes de formación.

De este modo, el maestro tutor debe acometer acciones formativas permanentes determinadas por las metas y estrategias que generen la capacidad de transformación y aplicación de conocimientos y habilidades que permitan contextualizar los procesos sustantivos universitarios mediante la integración de estos en cada una de las actividades en que los estudiantes se insertan en los procesos formativos escolares.

De ahí que, en esta investigación, el componente emprendimiento de los procesos sustantivos universitarios es entendido como el conjunto de acciones individuales y colectivas que ejecuta el maestro tutor para asegurar la conducción sistemática y coherente de la formación, la investigación y la extensión universitaria, de forma tal que garantice su integración armónica en cada uno de los procesos escolares en los que se inserta el estudiante en formación en el contexto de la unidad docente, los cuales articulan con la formación académica, científico - investigativa y tareas de impacto social.

Se consideran, entonces, para un emprendimiento Dether, [s. a.] de los procesos sustantivos universitarios en la unidad docente, aspectos que establecen relación dialéctica con la dirección del proceso formativo escolar que se desarrolla en dicha institución, expresados de forma concreta en el quehacer cotidiano del maestro tutor, los cuales guían su labor

empresadora, mediante: a) la jerarquización del proceso sustantivo universitario, b) el modo de conducción coherente del proceso jerarquizado, y c) el establecimiento de nexos articuladores que funcionan como ejes interactivos de los procesos sustantivos universitarios Horruitiner (2007).

La idea de jerarquización pedagógica de los procesos sustantivos universitarios, permite la selección del proceso sustantivo que se ha de connotar en una actividad pedagógica determinada, la cual ha sido conciliada en comunidad de intereses entre el maestro tutor y el estudiante en formación, teniendo en cuenta el objetivo que constituye la meta esencial de esta actividad. El modo de conducción en que ha de dirigirse, precisa y condiciona los métodos y las acciones pertinentes para su atención, las cuales están estrechamente vinculadas a los nexos articuladores.

Los nexos articuladores son entendidos como los puntos en los que interactúan, en un flujo recíproco, los procesos sustantivos universitarios expresados en conocimientos, habilidades, valores y conductas, cuyo engranaje, ajustado a una determinada organización y estructuración, funciona como un todo único en la dirección de una actividad pedagógica acordada. Quiere decir esto que, el maestro tutor debe lograr emprender su labor tutorial de forma intencionada, a partir de comprender que la preparación recibida en lo docente metodológico, lo laboral investigativo y lo profesional pedagógico, debe ser articular como un todo único y armónico en la dirección de los procesos sustantivos universitarios.

En estrecha relación dialéctica con los componentes empoderamiento formativo de la superación tutorial y el emprendimiento de los procesos sustantivos universitarios, se estructura el componente sistematización de la participación permanente en la superación tutorial, el cual completa la lógica del subsistema gestión formativa permanente tutorial, toda vez que en él se expresan aspectos y acciones más concretas, que van revelando dicha relación dialéctica.

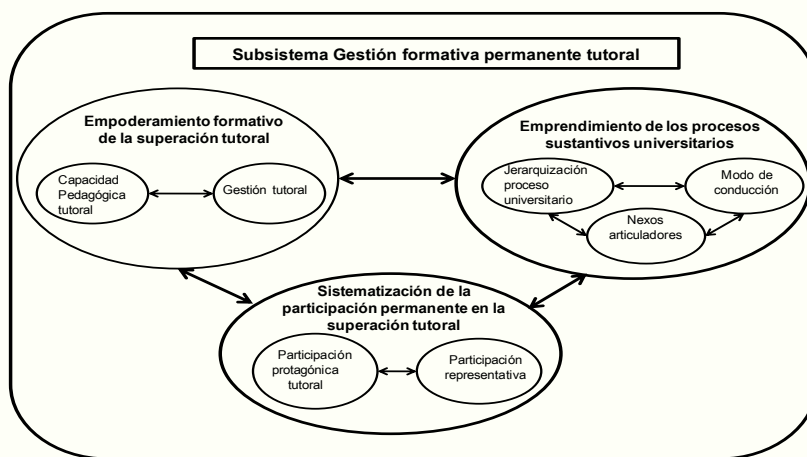
En dicho componente, la sistematización de la participación permanente en la superación tutorial, se asume como una forma organizativa de carácter procesal, consecutivo, continuo y dinámico que se erige en un espacio relacional, donde interactúan los responsabilizados de forma directa con la formación profesional pedagógica en la unidad docente, para colaborar con la resolución de problemas, la creación de nuevos conocimientos y las perspectivas de desarrollo individual y colectivo. Constituye un espacio de conexión social que potencia el intercambio, los conocimientos compartidos y las valoraciones democráticas como incentivo de conformación de una nueva plataforma pedagógica y desarrollo profesional.

El componente sistematización de la participación permanente en la superación permanente tutorial se establece como un proceso que da cuenta de las objetivas relaciones entre los subsistemas y componentes del sistema, en tanto están presentes las acciones que coexisten y dan significado a la verdadera intencionalidad de la dinámica contextualizada de la formación permanente en el proceso de superación del maestro tutor. Contiene: a) participación pedagógica tutorial, y b) participación representativa Puig (2004).

La participación protagónica tutorial es asumida como el proceso que garantiza el espacio físico, temporal y personalógico en la unidad docente para la participación permanente de los maestros tutores en el proceso de formación permanente. Este espacio ha de ser identificado y prefijado en el sistema de superación de la unidad docente como expresión de coordinación, organización y consecutividad, lo cual es también expresión de dinamismo, es, además, consustancial a la doble intención formativa en este contexto institucional: el escolar y el universitario; favorecedora de la preparación pedagógica general de estos profesionales.

Por su parte, la participación representativa se concibe como la participación de los directivos de la unidad docente y de los profesionales de la universidad, quienes, anticipadamente, han de establecer relaciones de coordinación, planificación y ejecución de este proceso para garantizar los aspectos que guiarán la actividad prevista y que estará ajustada a las necesidades y prioridades declaradas para la superación y/o reflexión colaborativa individual y colectiva.

Figura 2.1.3



El modelo de la dinámica contextualizada de la formación permanente de los maestros tutores discurre por funciones que se precisan y establecen a partir del tramado de relaciones dinámicas en su movimiento. Se proponen la función orientadora y la función desarrolladora.

Estas tienen su génesis en los momentos fundamentales del proceso de formación permanente, cristalizan en cada uno de los subsistemas y componentes del modelo y conducen todo el desarrollo del proceso de la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor, desde lo científico-pedagógico, hasta lo participativo.

La función orientadora se expresa a través de las actividades que permiten orientar la formación permanente del maestro tutor y este, a su vez, orienta a los estudiantes en formación profesional y demás miembros de la comunidad educativa.

La práctica laboral de los estudiantes en formación en la unidad docente deviene nuevas contradicciones en el proceso de superación tutorial, que solicitan de una orientación integradora de lo pedagógico, lo formativo, lo científico-investigativo, lo participativo y la extensión universitaria que revelen un consecuente impacto social.

La doble intención pedagógica, como característica compleja del proceso tutorial, también se manifiesta en la función orientadora del modelo, pues toma en consideración la orientación pedagógica y la orientación para la participación en el proceso de superación tutorial en la unidad docente. La contextualización de la formación permanente del maestro tutor en la unidad docente favorece el desarrollo de procesos cognitivos que orientan la labor de estos profesionales hacia el logro de determinados propósitos, proceso que los inserta en un constante descubrimiento de insuficiencias y posibles pronósticos de cambios o transformaciones en su labor pedagógica tutorial.

La función desarrolladora contempla el conjunto de actividades que de modo consciente movilizan las potencialidades del maestro tutor en aras de su crecimiento profesional. Con la dinámica contextualizada de la formación permanente, se establece un sistema de relaciones entre profesionales, lo cual favorece el intercambio de conocimientos referidos no solo al trabajo pedagógico y científico investigativo, sino, también, al desarrollo personalológico. Se manifiesta tanto en las reflexiones y valoraciones críticas, como en el logro de adecuados niveles de satisfacción. En el contexto de la unidad docente, el maestro tutor y el estudiante en formación comparten nuevas oportunidades para el desarrollo profesional, de la actividad pedagógica y en la conducción de los procesos sustantivos universitarios.

En correspondencia con las funciones manifestadas, el modelo que se propone deberá posibilitar la comprensión, interpretación y explicación de la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor en la unidad docente, así como revelar sus resultados, mediante la asunción de modos de actuación profesional-pedagógico y humano, afín con las exigencias de la Educación Superior para cada momento histórico social.

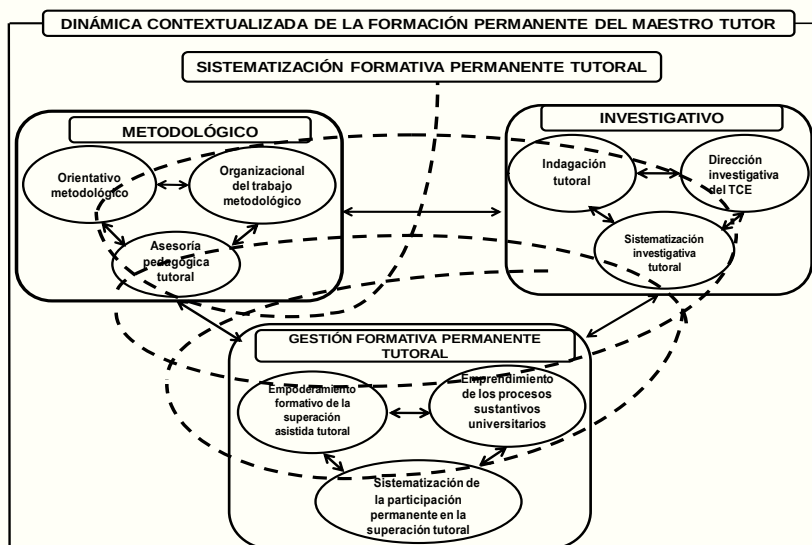
La formación permanente como vía de superación favorece el desarrollo de procesos metacognitivos que orientan la actividad de los sujetos para el logro de determinados objetivos, esto garantiza el anuncio de posibles transformaciones de la labor tutorial, de la revelación de insuficiencias resultantes de la labor tutorial. La función orientadora del modelo guarda estrecha relación con los principios para la dirección del proceso pedagógico. Addine y otros (2002). Se valora a estrecha relación entre la dinámica contextualizada de formación permanente de los maestros tutores y los principios pedagógicos de los mencionados autores.

Si se interpreta desde el punto de vista sistémico el Modelo de la dinámica contextualizada de la formación permanente de maestro tutor, entonces se requiere identificar los subsistemas, los componentes, la estructura, las relaciones y sus funciones, como un proceso humano e intelectual, que se establece como parte integrante del sistema, por lo que, para una mayor comprensión e interpretación del modelo se precisa identificar la relación entre los componentes de mayor jerarquía en el proceso.

La relación de coordinación considerada es la que ocurre entre los subsistemas metodológico, investigativo y gestión formativa permanente tutorial, ahora en calidad de componentes de construcción epistemológica y pedagógica, que dan cuenta de la sistematización formativa tutorial, por lo que la relación entre estos tres subsistemas con sus respectivos componentes, condicionan la sinergia que determina las transformaciones de mayor alcance en las potencialidades del modelo para caracterizar e interpretar la realidad y propiciar así su transformación.

La realidad expresada en el Modelo es evidencia de un proceso pedagógico que se transforma por la contradicción entre la gestión formativa permanente tutorial, -que está en relación con lo metodológico e investigativo, como subsistemas que precisan la concreción de los contenidos de la formación permanente del maestro tutor- y la valoración de la intervención pedagógica en el proceso de formación profesional de los estudiantes durante la práctica laboral en la unidad docente, que son la mayor expresión jerárquica de cada subsistema.

En otros términos, la sistematización formativa permanente tutorial es resultante de la sinergia entre: lo metodológico, lo investigativo y la gestión formativa permanente tutorial, donde cada uno de estos subsistemas se comporta como núcleo identificable dentro del sistema, con el cual se va a propiciar la interpretación y transformación de todo el proceso de formación permanente. Figura 2.1.4.



La sinergia del sistema expresa la potencialidad de alcanzar una nueva cualidad en el proceso, lo que se interpreta como resultado de la relación contradictoria entre los componentes de cada subsistema del sistema, quedando explícito el desarrollo y el movimiento ascendente que lleva a la nueva cualidad en el proceso, al quedar solamente como resultado la relación entre los componentes.

Desde el enfoque de sistema utilizado, se puede afirmar que cada subsistema y componente constituye un sistema, por lo que hay que identificar como categoría de mayor jerarquía, aquella que expresa el sustento de las transformaciones en el proceso, siendo la cualidad resultante en el Modelo de la dinámica contextualizada de la formación permanente de maestro tutor.

La sistematización formativa permanente tutorial, categoría que se expresa en calidad de elemento dinamizador del proceso, y que, por lo tanto permite llegar a una transformación del proceso de formación permanente y a la valoración de la intervención pedagógica en el proceso de formación profesional de los estudiantes durante a práctica laboral en la unidad docente.

La sistematización formativa permanente tutorial en esta investigación, se significa como el movimiento frecuente, sistemático, consecutivo y con un orden de complejidad escalonado, progresivo y ascendente en el que se ha de desarrollar la formación permanente en el contexto de la unidad docente.

Constituye el eje dinámico, movilizador mediante el cual se desarrolla el proceso de actualización, transformación, evaluación y retroalimentación pedagógica en cada uno de los componentes, que, en calidad de procesos relacionados dialécticamente, satisfacen el sistema totalizador de la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor. Al ser la formación permanente un proceso pedagógico, trasciende lo social y, por tanto, se hace puntual la presencia de la actividad humana, a través de la cual, en última instancia, se propicia la consecución de la sistematización formativa.

Por eso, los componentes condicionados por el eje dinamizador que expresa las transformaciones, son los de mayor jerarquía, y los que determinan la posibilidad de interpretar el movimiento del sistema; estos componentes no se corresponden espontáneamente en todo el sistema, sino por la reflexión y el autorreconocimiento del contenido de la formación permanente, en relación con la participación de los actores responsabilizados con la construcción de dicho contenido y por la relación dialéctica entre la identificación de las prácticas de la labor tutorial y la interpretación de saberes y prácticas en la construcción pedagógica, dado que se integran en el modelo para expresar la realidad de un proceso de formación.

Además, dichas relaciones en su totalidad son el resultado de la naturaleza de los procesos que el modelo expresa y que contribuyen en este sentido a la formación permanente de los maestros tutores de la unidad docente, acorde con su propia naturaleza social de carácter pedagógico, que permite establecer la estructura de este sistema pedagógico y una naturaleza operativa, donde ambas están aportando formas del trabajo pedagógico para cumplir funciones específicas en la contextualización de la formación permanente del maestro tutor, y la generalización de la capacidad transformadora profesionalizante donde estas se manifiestan.

Este sistema de dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor, establecida por tres subsistemas: metodológico, investigativo y gestión formativa permanente tutorial, mantiene el intercambio de informaciones que son de la misma naturaleza, lo cual le confiere la disminución de la entropía, pues es una estructura estable con un orden entre sus componentes internos, que no propicia la alteración de sus aspectos esenciales a nivel del sistema.

Los componentes en cada subsistema, así como los subsistemas entre sí se relacionan dialécticamente bajo relaciones de coordinación que garantizan la efectividad del sistema.

El modelo de la dinámica contextualizada de la formación permanente del maestro tutor de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, se erige en una construcción teórica que deviene estrategia pedagógica con acciones precisas que garantizan su efectividad.

CONCLUSIÓN

- El proceso de formación permanente del maestro tutor como objeto de estudio en la investigación, así como su dinámica, se fundamentan para reconocer la necesidad de su reconstrucción conceptual sobre todo en la búsqueda de constructos epistemológicos y praxiológicos desde un posicionamiento sistémico que permita considerar las relaciones de coordinación como aspectos esenciales en este proceso, principalmente al considerar la relación entre nuevos subsistemas y componentes para la solución que se da entre el proceso formativo profesional y la actualización pedagógica de estos, y donde se denotan dificultades que deben ser resueltos desde la Pedagogía.
- Como resultado de la fundamentación epistemológica, el análisis de las tendencias históricas y del estado actual del proceso de formación permanente del maestro tutor y su dinámica, se reconoce la importancia de modelar este proceso, lo cual propició la revelación de nuevas relaciones que enriquecen la esfera pedagógica, indispensable para adentrarse en dichas relaciones y que han posibilitado una modelación, en el orden epistemológico, y, con esta, una creación científica praxiológica que permite una directriz capaz de afianzar la formatividad de estos profesionales.
- Las relaciones dialécticas de coordinación que emergen del modelo de la dinámica contextualizada en la formación permanente del maestro tutor adquieren su máxima expresión en el reconocimiento de la totalidad compleja de sus subsistemas y componentes, lo cual demuestra un mayor nivel de esencialidad en la praxiología de la formación de estos profesionales, y corroboran la relación indispensable del aporte teórico lo cual destaca la realidad de las ciencias pedagógicas.
- El tramado de relaciones sistémicas contradictorias, a su vez, propicia un espacio de construcción de significados y sentidos, en relación con la dinámica de la formación permanente del maestro tutor, que, en su particularidad, se expresa en el modelo de la dinámica contextualizada para esta formación, desde el

direccionamiento de la sistematización formativa permanente tutorial como cualidad esencial en los procesos lógicos que hay que desarrollar en las unidades docentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F., González, A. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía, 2.3 La Habana: Cuba. [CD-ROOM]
2. Álvarez de Zayas. Carlos M. (1993). La escuela en la vida. Capítulo 2 p. 5. (En línea) Disponible en: www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf. Consultado el 25 de mayo de 2014.
3. Dehter, M. [s. a.] Emprendedores en el proceso Emprendedor. (En línea) Disponible en: http://mariodehter.com/emprender/emprendedores-en-el-proceso-emprendedor_3164 . Consultado el 13 de enero de 2014.
4. Fuentes, H., Estrabao A. y Macía, T. (2003). La universidad y su gestión; una mirada dialéctico holística. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba.[CD-ROOM].
5. Fuentes, H., Matos, E. y Montoya, J. (2007). El proceso de investigación científica orientada a la investigación de las ciencias sociales. Universidad de Bolívar. Guaranda.
6. González, AM y Reinoso, C. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, pp75.
7. González, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. Horruitiner, P. (2007). La universidad en la época actual el proceso de formación. Sus características. En: Capítulo II La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana. MES.
9. Puig, T. (2004). Cultura de la participación. En: Intervención Psicosocial, Vol. 13 (3) pp. 361-372. ISSN: 1132-0559. Consultado el 19 de enero de 2014.

DIVERSAS PERSPECTIVAS EN RELACIÓN CON ALGUNOS ASPECTOS CONCEPTUALES Y PRÁCTICOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Various Perspectives in Relation to Some Conceptual and Practical Aspects of Educational Inclusion

Rafael Félix Bell Rodríguez, Dr. C.
Instituto Superior Tecnológico de Formación
Profesional Administrativa y Comercial
Guayaquil, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>
rafael.bell@formacion.edu.ec

Palabras claves: Inclusión Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Investigación Inclusiva.

Recibido: 27 de febrero de 2018

Keywords: Educational Inclusion, Special Educational Needs, Inclusive Research.

Aceptado: 15 de junio de 2018

RESUMEN

En este artículo se abordan algunos aspectos conceptuales y prácticos de la inclusión educativa desde diversas perspectivas con el ánimo de contribuir al diálogo en favor del análisis y de la identificación de los fundamentos y estrategias que permitan propiciar el necesario avance hacia el logro de los objetivos de este complejo proceso. A partir de la revisión de variadas fuentes bibliográficas, entre las que se incluyen algunas publicadas en ruso e inglés respectivamente, se esbozan diferentes aproximaciones e implicaciones de importantes conceptos en este ámbito, subrayando los aspectos positivos de la inclusión para todos los escolares y los riesgos a los que este proceso se enfrenta cuando se acomete su realización sin las condiciones requeridas para su éxito y no se cuenta con el compromiso y la correspondiente preparación de los docentes y de toda la comunidad educativa para su desarrollo. De igual manera se describen distintas aristas en relación con la comprensión de las necesidades educativas especiales, la inclusión educativa y la investigación inclusiva, que reflejan algunos de los principales contenidos del debate conceptual y práctico que tiene lugar en varias de las múltiples problemáticas de la educación inclusiva.

ABSTRACT

This article addresses some conceptual and practical aspects of educational inclusion from different perspectives with the aim of contributing to the dialogue in favor of analysis and the identification of the foundations and strategies that will facilitate the necessary progress towards the achievement of the objectives of this complex process. From the analysis of various bibliographical sources, including some published in Russian and English respectively, different approaches and implications of important concepts in this field are outlined, highlighting the positive aspects of inclusion for all schoolchildren and the risks to what this process faces when its realization is undertaken without the conditions required for its success and there is no commitment and the corresponding preparation of the teachers and of the entire educational community for its development. In the same way, different aspects are described in relation to the understanding of special educational needs, educational inclusion and inclusive research, which reflect some of the main contents of the conceptual and practical debate that takes place in several of the multiple problems of education inclusive.

INTRODUCCIÓN

Para el análisis de los principios y tendencias de mayor importancia y actualidad en el ámbito pedagógico y educativo a nivel internacional resulta de mucho valor la posibilidad de acceder a diversas fuentes, incluidas aquellas que alcanzan un notable reconocimiento en otras latitudes y a las que, comúnmente, las barreras lingüísticas obstaculizan su acceso en el marco, por ejemplo, de los países de habla hispana. Ese es el caso de la inclusión educativa, tal vez la apuesta de mayor trascendencia para la transformación de los sistemas educativos a escala mundial, en torno a la cual resulta indispensable seguir promoviendo el diálogo y la reflexión de investigadores, docentes, especialistas, personas con discapacidad y de toda la sociedad, generando espacios para el acercamiento a puntos de vista que, como los que se publican en otras lenguas por prestigiosas revistas científicas y libros de destacados autores de otras latitudes, no son muy difundidos fuera de las fronteras de sus respectivos países.

Sin embargo, a pesar de las diferencias determinadas por el efecto de los factores contextuales, no es difícil identificar algunas similitudes teóricas y prácticas con las posturas de los investigadores internacionales, que revelan la naturaleza compleja del objeto de estudio y confirman la necesidad y posibilidades del diálogo científico para propiciar el mejor aprovechamiento del aporte de todos en la superación de los desafíos que la inclusión educativa presupone. En línea con lo señalado el objetivo del presente artículo es exponer algunos aspectos conceptuales y prácticos de la inclusión educativa desde diversas perspectivas como una contribución al diálogo en favor del análisis y de la identificación de fundamentos y estrategias para el necesario avance hacia el cumplimiento de los objetivos de este permanente proceso.

DESARROLLO

Inclusión educativa, fundamentos, repercusiones y tendencias

La inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad ocupa un reconocido lugar en la concepción y aplicación de las políticas educativas a escala internacional en la actualidad, contando para ello con sólidos argumentos filosóficos, legales, sociales, psicológicos, pedagógicos y, sobre todo, humanos. Desde el punto de vista filosófico se sustenta en el reconocimiento del valor de toda vida humana, de su singularidad como expresión de la diversidad de la que forma parte y del fomento de los valores que son inherentes a la verdadera esencia de la condición humana.

Su fundamentación legal se basa en la consagración y en el ejercicio del derecho de todos los seres humanos a una educación de calidad, cimentada en el respeto y en la igualdad de oportunidades. La perspectiva psicológica se afianza en el papel de la cultura, de la comunicación, de la actividad conjunta, de la mediación y de la interacción con sus familiares y compañeros como fuente para el desarrollo psíquico del niño, en tanto su sustentación pedagógica parte de la proclamación de la inclusión educativa como un principio que ha de regir la concepción y la práctica de la actividad educativa dirigida al logro de la formación integral de la personalidad de todos los estudiantes. Los argumentos mencionados permiten revelar la naturaleza profundamente humana de la inclusión que, entre otros aspectos, se evidencia en sus repercusiones en el estudiantado, en concreto, en los estudiantes que presentan alguna discapacidad y en aquellos en los esa condición no está presente.

En ese sentido, Nazarova, Bogdanova, Prijodko y Yakovleva (2018) destacan, entre los principales aspectos positivos de la inclusión educativa en relación con los estudiantes con discapacidad, los siguientes:

- Generación de contextos y condiciones para la socialización.
- Creación de condiciones para dar respuesta a las necesidades de comunicación.
- Desarrollo de cualidades de la personalidad de los estudiantes, relacionadas con la formación de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
- Ampliación de las posibilidades para el enriquecimiento de la experiencia social y comunicativa.
- Incremento de su participación en contextos desde los cuales es posible asumir una posición activa y trascendente para el ejercicio de sus derechos.

Sin embargo, es preciso subrayar que la inclusión educativa es un proceso que implica a todos los estudiantes, y en aquellos que no presentan condición de discapacidad alguna, también se pueden apreciar sus positivas repercusiones, que Nazarova et al. (2018) resume de la siguiente manera:

- Estimulación de la educación del humanismo, de la aceptación de las diferencias, de la solidaridad y de la tolerancia.
- Sensibilización en relación con la necesidad de eliminación de las barreras que en la vida cotidiana obstaculizan la inclusión y valoración del esfuerzo que realizan las personas con discapacidad para su superación.

- Aprovechamiento de las posibilidades que la inclusión genera para el desarrollo de la capacidad para la interacción con personas con discapacidad, para el aprendizaje de nuevas vías de comunicación e interacción con las personas y con el entorno social en general.

Evidentemente estos no son los únicos aspectos positivos de la inclusión, que por su naturaleza y alcance impacta toda la vida de las instituciones escolares, encerrando grandes potencialidades que, de ser convenientemente aprovechadas, pueden convertirse en un importante catalizador de las transformaciones requeridas para el logro de una educación de calidad para todos. Por ello, como precisan Webster & Blatchford (2015) la inclusión educativa alcanza cada vez un mayor reconocimiento en diferentes países motivado por razones asociadas a la equidad y a la posibilidad que brinda para el acceso de todos a una educación de la mayor calidad posible con la participación de docentes altamente preparados y el apoyo de los estudiantes. Justamente en esa última precisión consiste una de las tendencias de este proceso a nivel internacional, en el que, junto con ella, también se manifiestan, de acuerdo con Sigal (2016) las siguientes:

- Fortalecimiento de la cooperación internacional y la promoción de iniciativas a distintos niveles a favor del logro de los objetivos de la inclusión.
- Valoración de la importancia del trabajo interdisciplinario y el establecimiento de un enfoque positivo y dinámico en el diagnóstico como una importante premisa para garantizar la mejor respuesta a las necesidades y potencialidades de todos los educandos.
- Aplicación de programas y otras estrategias dirigidas a garantizar la preparación del profesorado y de toda la comunidad educativa para la atención a la diversidad del estudiantado.
- Crecimiento del nivel de conciencia en relación con la necesidad de eliminación de las distintas barreras que obstaculizan la inclusión y la importancia de disponer de los apoyos requeridos para su mejor desarrollo (Bell, 2018).
- Análisis de la definición y del rol actual y perspectivo de la Educación Especial y su relación con la inclusión educativa (Florian, 2013).
- Elevación del reconocimiento social y pedagógico de la inclusión y de sus implicaciones a nivel personal, familiar, institucional y profesional.

No obstante, es válido precisar que cuando la inclusión educativa se realiza sin las condiciones requeridas para su éxito y no se cuenta con el compromiso y la correspondiente preparación de los docentes y de toda la comunidad educativa para su desarrollo, no solo no se pueden apreciar los aspectos positivos antes esbozados, sino que muy probablemente aparecerán situaciones negativas, asociadas por ejemplo, al rechazo de los niños a la escuela por temor al fracaso, a su incomodidad por el tipo de relaciones interpersonales con algunos de sus compañeros, a lo que a veces se une la sensación de frustración de la familia. Ello avala la necesidad de prestar una atención priorizada al desarrollo en los estudiantes de formas positivas de conducta sobre la base del dominio de normas de comportamiento entre todos los compañeros que incluyan el respeto de las normas de comunicación, del turno de palabra, el cumplimiento de las reglas de los juegos en los que participan y el control emocional ante los resultados de los mismos, acompañado de la capacidad para la resolución de manera adecuada de conflictos interpersonales (Sheveleva, 2014).

Por consiguiente, en las condiciones actuales es indispensable tener plena conciencia acerca de que, como titulan Duk y Murillo (2018, p. 11) el editorial del volumen 12 número 1 de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva “el mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja”. Lo antes dicho no significa que no existan dificultades para la elaboración y difusión del mensaje de la inclusión educativa, en cuya formulación se emplea un mar de conceptos (Bell, 2018), sin que todavía se logre consenso acerca de la forma más adecuada de expresar un mensaje que parece encontrarse más tiempo atrapado en los significados de las palabras que en la expresión y realización, a partir de éstos, de su profundo sentido humano y transformador. En ese contexto, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) no aparenta ser la excepción, como se verá reflejado en el siguiente epígrafe.

Necesidades educativas especiales: concepto, componentes e implicaciones

A partir del informe Warnock (1978) tuvo lugar la expansión de la utilización del concepto necesidades educativas especiales a escala internacional. Al respecto, Lubovsky (2013) señala que este concepto hace referencia a las necesidades que pueden presentar los estudiantes con o sin discapacidad en el proceso de aprendizaje, para cuya satisfacción se requieren determinadas condiciones particulares que son indispensables para la óptima realización de sus posibilidades actuales y de sus potencialidades.

Al mismo tiempo, este concepto asume el reconocimiento de la manifestación de las referidas necesidades en diferentes grados, afirmando, a su vez, que por su naturaleza no son homogéneas y que por su carácter pueden ser transitorias o permanentes (López & Valenzuela, 2015). De acuerdo con De la Oliva, Tobón, Pérez & Romero (2015) las principales ventajas derivadas de la aplicación del concepto NEE están relacionadas con el interés por lograr la eliminación de términos con una connotación negativa y contribuir a revelar de mejor manera la naturaleza interactiva del proceso educativo y del desarrollo en general. Estos mismos autores resaltan las posibilidades del concepto para contribuir a un conocimiento más profundo de la situación educativa de los estudiantes, que ha de ser asumido como el punto de partida para el diseño de las estrategias educativas, didácticas y metodológicas que respondan efectivamente a sus necesidades y potencialidades. En su análisis acerca de este concepto, Lubovsky (2013) considera las características, las particularidades de funcionamiento e integración de los distintos componentes de las NEE que se resumen en la siguiente tabla:

Componentes cognitivos- dominio de las operaciones mentales	Componente energético	Componente emocional y volitivo- orientación de la actividad del estudiante
Se relacionan con la recepción y conservación de la información percibida. Incluyen el volumen del vocabulario, los conocimientos y las representaciones acerca del mundo circundante.	Hace referencia a la activación mental y al desarrollo de la capacidad de trabajo de los estudiantes.	Está determinado por la motivación, la capacidad de mantener y concentrar la atención y por los diversos mecanismos de reacción emocional.

Tabla No. 1 Componentes de las Necesidades Educativas Especiales
Fuente: Basado en Lubovsky (2013)

Al hilo de lo señalado resulta evidente la existencia de múltiples aristas en el abordaje y aplicación del concepto NEE, las que se manifiestan de diversas formas en el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque por lo general y de acuerdo con Lubovsky (2013) provocan lentificación en el proceso de formación de conceptos, disminución de la velocidad de recepción, procesamiento y utilización de la información y menor efectividad de los procesos de la memoria. Este mismo autor indica que en ocasiones se presentan retrasos y otros trastornos en el desarrollo del lenguaje y determinadas particularidades en el desarrollo de la actividad mental y de la motricidad. Además, con frecuencia se aprecia también disminución de la capacidad de trabajo de los niños, que suelen agotarse con rapidez.

En este contexto, son crecientes los retos a los que el docente se enfrenta a fin de garantizar las posibilidades para la participación y el máximo aprovechamiento posible de todos sus educandos, poniendo en práctica un amplio arsenal de recursos educativos y didácticos, y garantizando constantemente el apoyo emocional a todos los niños, con énfasis en aquellos en los que se manifiestan determinadas NEE (Bogdanova, 2001) quienes también se encuentran ante grandes desafíos que se derivan de nuevas situaciones comunicativas y de interacción social. Ello subraya la importancia de priorizar el bienestar emocional y unas condiciones de confort psicológico como premisa indispensable para un buen aprendizaje.

A la luz de lo hasta aquí expuesto es posible disponer de valiosos elementos que permiten avalar el paso avance que implicó la introducción y los esfuerzos por lograr la adecuada aplicación del concepto NEE en la práctica educativa, pero la cierta ambigüedad de este concepto, unida al hecho de que no ha desarrollado un aparato categorial propio y al surgimiento de nuevas propuestas en su campo de acción, han comenzado a colocar en la agenda pedagógica actual, la necesidad de su análisis y la posible consideración de nuevas definiciones y conceptualizaciones.

NEE, inclusión educativa e investigación inclusiva

Siguiendo con la idea final del párrafo anterior, en la actualidad es posible distinguir, además del concepto de NEE, muchos otros que, con sus matices y énfasis propios, aspiran a ser utilizados con mayor éxito y una vida más prolongada en la identificación y atención educativa de los estudiantes que requieren determinadas condiciones adicionales y/o específicas para su exitoso aprendizaje. Entre los referidos conceptos se encuentran personas con diversidad funcional, barreras para el aprendizaje y la participación (Echeita & Ainscow, 2011), y el que hace alusión a alumno con necesidades y/o alumno con dificultades para la formación (De la Oliva, et al., 2015). Una situación similar ocurre con los constructos educación inclusiva, inclusión educativa, atención a la diversidad o educación para la convivencia, entre otros de los que son utilizados para conceptualizar ese complejo y transformador proceso, en contra

de cuyas nobles aspiraciones actúan, cada vez con mayor intensidad, factores como la desigualdad y falta de equidad social, que hacen más difícil y al mismo tiempo indispensable la labor de la educación para contribuir a la superación de la exclusión que el impacto de los mismos genera. Como parte de los debates que se producen en torno a estos conceptos, uno de los focos de mayor atención y discusión es el referido a los lugares, es decir, al tipo de escuela a la que debe asistir el alumno con necesidades educativas especiales, sobre todo cuando las mismas están asociadas a una discapacidad.

Nadie niega la importancia de los lugares (Echeita, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014) pero es conveniente tener conciencia acerca de que lo más importante es que el niño acceda y sea protagonista de un proceso educativo de calidad, que responda de manera óptima a sus necesidades y potencialidades. Tal vez en ello radique una de las razones que justifican la continuidad de las incesantes búsquedas de definiciones con sus consecuentes derivaciones prácticas en este campo, que pueden ser ilustradas por el reciente desarrollo de la definición de educación especial inclusiva que, según Hornby (2015) integra las filosofías y prácticas de la educación inclusiva y de la educación especial con la aspiración de educar a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en entornos inclusivos en los que sus necesidades educativas especiales puedan ser satisfechas de un modo efectivo, utilizando los recursos que sean requeridos, junto con las estrategias educativas y metodológicas que conduzcan al más alto nivel posible de inclusión de los estudiantes durante su tránsito por la etapa escolar y al término de la misma. Los apuntes realizados no logran abarcar ni siquiera de manera somera la diversidad de contradicciones e interrogantes que han de ser considerados en los análisis acerca de la inclusión, que se extienden también al ámbito de la investigación, en el que siguiendo a Parrilla (2009) se diferencia la investigación inclusiva de la investigación sobre la inclusión. Así, como subraya Echeita et al. (2014, p. 27) “la distinción nos sitúa, principalmente, ante la relación entre los investigadores y los sujetos de investigación, ante la reflexión sobre la propiedad del proceso y sus resultados y, finalmente, ante los modos y procedimientos para su difusión”. La denominada investigación inclusiva aspira a una participación relevante de las personas con discapacidad, que han de intervenir en la misma en calidad de “coinvestigadores” (Echeita et al. 2014), pero, como apunta Bell (2017, p. 204) quedan todavía muchas reservas por explotar en el aprovechamiento y la promoción de: La participación de los estudiantes con discapacidad en la investigación de situaciones y realidades de las cuales ellos son protagonistas y cuentan con vivencias y experiencias que mucho podrían aportar al estudio de la educación de las personas con discapacidad y de la diversidad en general.

Por su parte, la investigación sobre la inclusión está estrechamente relacionada con el nivel metodológico y de desarrollo de su objeto de estudio, lo que condiciona, como precisa Suntsova (2013) la selección de las ideas rectoras para la investigación en esta esfera, la descripción científica de los procesos, hechos y fenómenos educativos para el correspondiente análisis y valoración científica de las características y de la efectividad de las estrategias y procedimientos aplicados. Se trata de investigaciones de naturaleza eminentemente empírica que intentan generalizar diversas experiencias de inclusión.

CONCLUSIÓN

La exposición de algunos aspectos conceptuales y prácticos de la inclusión educativa desde diversas perspectivas responde al empeño de contribuir al diálogo en favor del análisis y de la identificación de los fundamentos y estrategias que permitan propiciar el necesario avance hacia el logro de los objetivos de este permanente proceso. Para el cumplimiento de ese propósito se ha considerado pertinente la revisión de diferentes fuentes, incluidas aquellas que alcanzan un notable reconocimiento en otras latitudes y a las que comúnmente las barreras lingüísticas obstaculizan su acceso en otros contextos, como es el caso de los países de habla hispana.

Derivado del estudio realizado se han constatado los aspectos positivos de la inclusión para todos los escolares y se han subrayado los riesgos a los que este proceso se enfrenta cuando se acomete su realización sin las condiciones requeridas para su éxito y no se cuenta con el compromiso y la correspondiente preparación de los docentes y de toda la comunidad educativa para su desarrollo. Los elementos aportados acerca de las NEE, la inclusión educativa y la investigación inclusiva reflejan algunos de los principales contenidos del debate conceptual y práctico que tiene lugar en varias de las múltiples problemáticas de la educación inclusiva, que en algún momento dejará de experimentar la necesidad de recurrir a determinados adjetivos para hablar directamente de educación y de investigación, que desde sus diversos paradigmas, enfoques y metodologías están llamadas a contribuir decisivamente a la máxima realización de todos los seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bell, R. (2017). El Desarrollo de los Procesos Sustantivos de la Educación Superior Ecuatoriana ante el Reto de la Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 199-212.
2. Bell, R. (2018). *Inclusión educativa, travesías interminables* (2018). Riga: Editorial Académica Española.
3. Богданова, Т. Г. (2001). Специальная дошкольная педагогика и психология: сб. программ нормативных курсов для вузов по спец. 032000-коррекционная педагогика и спец. психология (дошк.). Москва: ВЛАДОС. (Bogdanova, T. G. (2001). *Pedagogía y psicología especial preescolar*. Compendio de programas de los cursos normativos para las instituciones de educación superior en la especialidad 032000-pedagogía correctiva y psicología especial. Moscú: Vlados.)
4. De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A. K., & Romero, J. (2015). El proceso de inclusión social desde la socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades Educativas Especiales. *Paradigma*, 36(2), 49-73.
5. Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13.
6. Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
7. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
8. Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 25-48.
9. Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.
10. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
11. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
12. López, S. & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
13. Лубовский, В.И. (2013). Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование, 5, 61-66. <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (Lubovsky, V.I. (2013). Necesidades educativas especiales. Recurso electrónico. *Ciencia Psicológica y Educación*, 5, 61-66.) http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf_version.pdf
14. Назарова, Н.М., Богданова Т.Г., Приходько О.Г., Яковлева И.М. (2018). Педагогика инклюзивного образования. Москва: ИНФРА-М. (Nazarova, N.M., Bogdanova, T.G., Prijodko, O.G., Yakovleva, I.M (2018). *Pedagogía de la educación inclusiva*. Moscú: INFRA-M).
15. Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa, *Revista de Educación*, 349, 101-118.
16. Шевелева, Д. Е. (2014). Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом (компаративистское исследование). *Проблемы современного образования*, (5), 105-115. (Sheveleva, D. E. (2014). Particularidades de la organización de la educación inclusiva en Rusia y en el exterior (investigación comparativa). *Problemas de la educación contemporánea*, 5, 105-115.
17. Сигал, Н. Г. (2016). Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом. Казань: Казанский (Приволжский) фе-деральный университет. (Sigal, N. G. (2016). *Estado actual y tendencias del desarrollo de la inclusión educativa en el exterior*. Kazan: Universidad Federal).
18. Сунцова, А. С. (2013). Теории и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удмуртский университет. (Suntsova, A.S. (2013). *Teorías y tecnologías de educación inclusiva: libro de texto*. Izhevsk: Editorial de la Universidad de Udmurt).
19. Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Didactic Strategy for the Production of Written Texts in Spanish as a Foreign Language

Virgen Arelys Ferrer Miyares, Dra. C.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-2444-7697>
virgenfm@uo.edu.cu

Palabras claves: Español Lengua Extranjera, Producción Escrita, Aprendizaje Cooperativo.

Recibido: 04 de abril de 2018

Keywords: Spanish as a Foreign Language, Written Text, Cooperative Learning, Reflection.

Aceptado: 09 de julio de 2018

RESUMEN

La habilidad de escribir, en la enseñanza de español como segunda lengua es la que presenta progresos más lentos en el aprendizaje de los estudiantes extranjeros y, las limitaciones radican, en insuficiencias que presenta su enseñanza. Esta habilidad resulta muy compleja para su tratamiento en el aula al exigir de una preparación por parte del docente que posibilite su desarrollo, consciente de los obstáculos que debe vencer el estudiante para lograr el éxito que presupone su dominio que se evidencia cuando puede comunicar de forma escrita diferentes tipos de textos a partir de situaciones diversas. En este trabajo se presenta una estrategia didáctica dirigida al perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera, con énfasis en la producción de textos escritos. Por lo que se tuvo presente la activación de este proceso, a través de la producción cooperativa de textos escritos en español como lengua extranjera encaminada a desarrollar en los estudiantes la producción y la eficacia donde la metacognición de sus procedimientos y conocimientos es fundamental.

ABSTRACT

In the teaching of Spanish as second language, the ability of writing is the one that presents the slowest progress in the learning of foreign students, and the limitations are in the insufficiencies that its teaching presents. This skill is very complex for its treatment in the classroom. It demands preparation of the teacher for its development, with the awareness of the obstacles that the student must overcome to be successful which presuppose its mastery that are shown when they can communicate themselves in written way different types of texts from many situations. In this project work a didactic strategy is presented, addressed to the improvements of the teaching learning process of Spanish as foreign language, with emphasis in the production of written texts. That is why; the activation of the process was taken into account, through the cooperative production of written texts in Spanish as foreign language. The purpose is to develop in students the production and efficiency where the self-cognition of its procedures and knowledges is fundamental.

INTRODUCCIÓN

Escribir en una lengua que no es la materna, es un complejo proceso donde el estudiante planifica, escribe y revisa en las diferentes etapas y al considerarlo de esta manera, dialécticamente se enriquece en esa recursividad, en ese ir y venir, que no es ni puede ser lineal.

Incluso algunos autores comparten la idea de que la escritura por sus complejidades, se puede comparar con la resolución de problemas.

Los estudiantes que vienen a Cuba a estudiar una carrera universitaria ya conocen un mundo y realidades que no son iguales a las de Cuba, pero que en sus inicios es necesario tener presente para conectar con lo ya conocido por ellos, y, en la medida que avanzan en su comprensión de la nueva realidad, ellos van incorporando lo que aprenden, van comparando con lo que ha sido su mundo y van sintetizando esos conocimientos en sus textos escritos.

Se enfrentan a una nueva realidad: una lengua que necesitan aprender para tener éxito en sus estudios académicos, pero algo fundamental es que no deben darse contradicciones que pongan en cuestionamiento su cultura de origen porque el objetivo de su tránsito por esta realidad debe lograrse que se produzca como proceso de intercambio de saberes, culturas, valores, sentimientos, actitudes, integración, lo cual le permitirá desempeñar su profesión en su país o en otro lugar con una visión amplia que le permita asumir realidades diferentes, con respeto.

Cuando el estudiante llega al aula preparatoria de español, debe adquirir casi al unísono las cuatro habilidades comunicativas. Este proceso sucede con bastante rapidez, ya que cuenta con muy poco tiempo entre su preparación en la lengua meta y su acceso al currículo universitario de la carrera seleccionada.

La ventaja que posee es el dominio maduro de su lengua (o lenguas) de origen, lo cual le facilita el reto de aprender una nueva realidad. En este trabajo se presenta una estrategia didáctica dirigida al perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera, con énfasis en la producción de textos escrito.

DESARROLLO

Algunos referentes para el desarrollo del proceso de producción de textos escritos en la enseñanza del español como lengua extranjera.

La Didáctica de la Escritura se ocupa de la enseñanza de la construcción textual y su proceso se ha interesado, junto a otras ciencias que estudian el lenguaje, por el tratamiento metodológico en el devenir histórico.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras y del español como lengua extranjera la escritura no siempre ha sido objeto de interés. En la actualidad esta didáctica recibe influencias de la psicología cognitiva, de las técnicas de creatividad o los métodos de solución de problemas y la heurística.

La enseñanza de español lengua extranjera (ELE) se realiza en los diferentes países con un estudiantado de procedencia diversa, lo que lleva a cuestionarse también el nivel de familiarización de este con la cultura escrita y lleva a distinguir (Cassany, 2009:50-51) las características de los estudiantes que proceden de culturas predominantemente orales y los que proceden de culturas altamente alfabetizadas, donde la lectura y la escritura constituye una actividad de realización habitual y continua.

La metodología propuesta por el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural brinda las vías para poder proceder en la enseñanza del discurso, así como profundiza en el tratamiento didáctico de los tres componentes que lo integran: el discurso, la cognición y la sociedad y se orienta al desarrollo de la competencia, cognitiva, comunicativa y sociocultural, que Angelina Roméu (2003:13) define como “una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos.

Teniendo como presupuesto el enfoque histórico – cultural, es posible precisar que lo central en el proceso de enseñanza, en este caso de la producción textual, consiste en asegurar las condiciones para que el estudiante crezca, mediante la actividad conjunta, a un nivel superior; partiendo de lo que aún no puede hacer solo, que llegue a lograr un dominio independiente de sus funciones. Significa colocar al estudiante como centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico.

Que, para el estudiante, implica utilizar los elementos de los que dispone en su personalidad, a saber: su historia académica, sus intereses cognoscitivos, sus motivos estudiar, su emocionalidad, sus saberes, su cultura, entre otros,

en relación con los que aporta el grupo de clase, involucrando a los propios estudiantes en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje.

Del profesor Cassany, D. (2009) se toma su definición de que: “La composición escrita es una finalidad comunicativa y una técnica instrumental para desarrollar la adquisición del español como lengua extranjera.” (p. 63.). E insiste en la necesidad de que sea visto el acto de escribir como lo que es una compleja tarea en la cual el estudiante debe advertir sus procesos para aprender.

Propone que para producir un texto eficaz son necesarios los conocimientos, las destrezas y los valores; además la necesidad de que el estudiante concientice que la lengua oral y la escrita son fenómenos de comunicación con sus particularidades que obligan a que en esta última sea imprescindible la elaboración del borrador. (p.52.).

El método comunicativo que se ha empleado en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera tiene particularidades favorables, pero no ha logrado llevar el desarrollo del texto escrito a los niveles deseados.

La investigadora Roméu, A. (2003). en su enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural aborda los diferentes componentes del mismo, y por supuesto la construcción de textos, que es necesario especificarlo más para el caso de las lenguas extranjeras.

Por lo que se concibe el proceso de producción de textos escritos en estudiantes no hispanohablantes como un interproceso de naturaleza didáctica que se define como un sistema de continuados momentos interconectados y dirigidos a la exploración, invención y elaboración de significados comprensibles desde las referencias semánticas, constructivas y sociales de la lengua de origen, contextualizadas a la lengua que se aprende, que permiten la comunicación escrita, en condiciones de interacción y aprendizaje cooperativo propiciadores de la productividad. Ferrer M, V., (2015).

Esta estrategia se basa en el trabajo cooperativo planteado en el desarrollo del proceso de producción de textos escritos en español como lengua extranjera significa la organización que realiza el docente en grupos de estudiantes formados de diferentes maneras que responden, en condiciones de ayuda mutua colectiva, a la resolución de problemas que plantean las diferentes tareas comunicativas escritas. Ferrer M, V. (2015).

Caracterización de la estrategia didáctica.

Se asume el criterio de estrategia didáctica de Márquez R, A. (2000) al definirla como sistema dinámico y flexible que se pone en práctica de forma gradual, permitiendo una evaluación sistemática y la intervención activa de sus participantes y en la cual son significativos, no solo los resultados, sino también el desarrollo del proceso.

Esta definición adaptable a la estrategia didáctica que se presenta es reveladora de un sistema de acciones proyectadas para lograr la transformación y permite enriquecer mediante la reflexión los conocimientos.

Posibilita ajustar la toma de decisiones, recobrar el conocimiento sobre la enseñanza y trazar acciones intencionadas dirigidas a repercutir en los componentes didácticos:

Objetivo, contenido, método, medios y en la evaluación, con el propósito de perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje del objeto en cuestión que se ha investigado, en una situación dada:

- Para la implementación de esta estrategia didáctica son importantes los siguientes requerimientos en el orden científico metodológico:
- Aseguramiento de las condiciones previas que implican la preparación académica de los docentes en los conocimientos lingüísticos y didácticos para interiorizar e implementar procedimientos novedosos en la enseñanza de ELE.

Nivel de motivación de los docentes frente al proceso de perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de ELE direccionado al proceso de producción de textos escritos.

Concepción general de la estrategia didáctica.

En la concepción de la estrategia se tuvo en cuenta el intercambio con 11 especialistas que se dedican a este tipo de enseñanza, la han impartido en diferentes cursos, tanto en Cuba como en el extranjero o han estudiado en algún momento esta materia, con el propósito de atender sus criterios y consideraciones para perfeccionar la estrategia.

Objetivo general de la estrategia: Ofrecer procedimientos didácticos a los profesores para la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera, que garanticen el desarrollo del proceso de producción de textos escritos de los estudiantes no hispanohablantes.

Etapas de diagnóstico y sensibilización.

Objetivo: Diagnosticar las necesidades de los estudiantes y sensibilizar a los docentes para perfeccionar el proceso de producción de textos escritos en ELE.

Los requerimientos relacionados con el docente, responden a:

- Nivel de preparación y disposición, para interiorizar y potenciar el proceso de producción de textos escritos en la enseñanza de ELE.
- Dominio de las características de los estudiantes no hispanohablantes.
- Dominio de los aspectos esenciales de la didáctica de ELE, la concepción del trabajo metodológico para la enseñanza del proceso de producción de textos escritos con el propósito de potenciar la preparación de los docentes y la socialización en los colectivos y espacios posibilitadores de divulgar las experiencias obtenidas.

En el caso de los estudiantes debe tenerse presente:

- La disposición para solucionar la tarea propuesta en trabajo cooperativo en grupos.
- El conocimiento de la importancia de la interacción grupal necesaria en el proceso de producción de textos escritos y de la variedad textual.

Se aplicaron diferentes técnicas con características participativas y que propician la reflexión e instrumentos que posibilitaron un intercambio positivo para el debate científico y metodológico.

Los talleres metodológicos realizados fueron:

- Primer Taller. Para que el estudiante produzca un texto escrito en ELE procedo así... (Debate abierto).
- Segundo Taller. ¿Corregir errores en las producciones escritas de mis estudiantes? (Debate y reflexión)

Los talleres permitieron desarrollar la cultura del intercambio, el respeto por los criterios del otro u otra y a través de la explicación, de la argumentación de las ideas y prácticas desarrolladas valorar las posibilidades del colectivo en situaciones de intercambio e interacción grupal, porque esto es fundamental para lograr desarrollarlo en los estudiantes; al igual que contribuir a la reflexión constante y sistemática de la práctica pedagógica como elemento imprescindible de la mejora sistemática del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las reflexiones se realizaron a través de preguntas relacionadas con las interrogantes que puede hacerse el estudiante que pretende producir un texto escrito y las que se hace el docente para que este proceso esté orientado, organizado y controlado por él y por los propios estudiantes de manera efectiva:

Docente	Estudiante
¿Por qué desean y necesitan escribir?	¿Necesito escribir? ¿Por qué?
¿Qué y a quién escribir?	¿Qué y a quién necesito escribirle?
¿Qué requieren saber para escribir?	¿Qué necesito saber?
¿Qué relación tienen con el destinatario?	¿Qué relación tengo con el destinatario?
¿Cuál es la intención y la finalidad de lo que escribirán?	¿Cuál es mi intención y qué quiero obtener de la persona a la que le escribo?
¿Qué tipo de texto deben escribir para lograr el fin?	¿Qué tipo de texto debo escribir para lograr el fin?
¿Cuál es el estilo y la forma elocutiva conveniente para esa finalidad?	¿De qué manera expreso lo que quiero escribir y qué palabras utilizo para lograr lo que quiero?
¿Cómo procedo para que el proceso de producción se desarrolle adecuadamente?	¿Cómo desarrollo mis ideas, de qué, quién o quiénes necesito ayuda o intercambiar lo que tengo proyectado para que lo que llegue a la persona (o personas) a quien (o a quienes) dirijo lo escrito sea entendible y cumpla mi propósito?
¿Le ofrezco la posibilidad de interactuar con otros mientras escribe?	Si tuviera la posibilidad de interactuar con otros (u otras personas), mientras escribo, la tarea a realizar sería más amena, menos tensa e interesante.

	¿Escucho lo que me aconsejan, intercambio con los miembros del grupo y tengo la posibilidad de consultar fuentes diversas para enriquecer mi producción escrita y la de mis compañeros y compañeras de grupo?
¿Qué indicadores le brindo para guiarse al escribir y revisar el texto que necesitan? ¿Cómo reconocerán los errores?	¿Qué guía poseo para escribir y revisar el texto? ¿Se ajusta el texto al tipo de discurso seleccionado? ¿El texto es coherente? ¿Es original el texto escrito? ¿Cómo han sido usadas las estructuras gramaticales (verbos, preposiciones, conjunciones, etc.)? ¿Cumple mi texto con las normas ortográficas españolas que conozco? ¿He logrado un texto fluido? ¿Cuántas veces será necesario autorrevisar el texto producido?
¿Qué y cómo evaluaré los textos escritos?	¿Qué me van a evaluar y cómo participaré en esa evaluación? ¿Cómo contribuyo al mejoramiento de las producciones escritas de mi grupo?
¿Cómo procedo después de haber evaluado?	¿Cómo mejorar mis textos escritos? ¿Incorporaré para mi nueva revisión todo lo que se revisó en el aula o lo que me resulta más complejo o no logrado en mi texto producido anteriormente? ¿Participar en mi propia evaluación y en la de otros me resulta útil?

Los razonamientos de los docentes los llevan a plantear que las actividades están adecuadamente diseñadas, porque tienen presente la necesidad de los estudiantes de interactuar activamente en grupos y parejas, durante el proceso de producción escrita y participar en la evaluación de sus logros y dificultades, lo cual les permite crecer. Mostraron criterios favorables hacia el dinamismo que le brinda esta manera de proceder en la actividad en el aula que por lo general se desarrolla de manera silenciosa y crea un ambiente misterioso y tenso que no dispone a los estudiantes de forma favorable a una tarea compleja como la de producir textos escritos en ELE.

En la estrategia se da la posibilidad de ofrecerle tratamiento a textos que responden a tipologías diferentes, a partir de las situaciones, las intenciones y la finalidad que se persigue al escribir, de lo que el estudiante debe tomar conciencia, es decir que el tipo de texto dependerá de su intención y la finalidad; por tanto, el lenguaje también responderá a ello.

Etapas de ejecución

Objetivo: Ejecutar las acciones diseñadas en la estrategia para el proceso en cuestión.

Para conocer el desempeño del docente en el desarrollo de las actividades de producción de textos escritos en ELE y el comportamiento de los estudiantes con esta manera de hacer del docente, se proponen las siguientes acciones dirigidas al:

- Diseño e implementación de actividades de producción textual escrita interactiva en la que el estudiante en interacción con sus compañeros y con el texto busque y descubra los recursos lingüísticos y constructivos que le sirvan para la elaboración de su propio texto.
- Diseño y elaboración, bajo la guía del profesor, de textos escritos formales necesarios en su vida profesional y cotidiana (llenados de planillas, solicitud de empleo, currículum, anuncios, promociones laborales, solicitud de contratos como empleadores, convocatorias de empleo, informe de investigación sobre temas de la profesión o de preocupaciones colectivas), donde se aprecie el carácter de conciliación sociopragmática que se propone.
- Organización del aula en grupos para desarrollar la producción cooperativa de textos escritos en ELE.
- Respeto del profesor a la cultura de origen del estudiante, a través del empleo del procedimiento de la simulación y promover el respeto y apropiación sin conflictos antagónicos de la cultura de la lengua meta que lleven al rechazo y a la no aceptación de los valores de cada una.

- Clima favorable en el aula propiciador del trabajo cooperativo que genera la reflexión creativa y plantea compromiso con el grupo y con su propio aprendizaje.
- Desarrollo de acciones en ambientes no aúlicos: teatros, parques, museos, hoteles, restaurantes, oficinas consulares y de inmigración, mercados, hospitales, terminales de ómnibus, aeropuertos, visita a escuelas, a hogares cubanos, departamentos de profesores, centro de diagnóstico y orientación, gabinetes de orientación, entre otros.
- Presentación y orientación de materiales contentivos de actividades que responden a diferentes tipologías textuales, incluyendo la visual, la audiovisual y textos periodísticos.
- Tratamiento al léxico a partir de la variante cubana, contextualizada.
- Atención a las interferencias propias del que aprende una lengua extranjera.
- Producción reflexivo - creativa que se desarrolla cuando el estudiante interactúa directamente con el texto que está elaborando, a partir de cuestionamientos diferentes que responden al contenido, la adecuación al lector, su organización y cierre.
- Desarrollo del proceso de textualización.
- Socialización en el grupo de los resultados de la marcha del proceso de producción para reflexionar en cuanto a la construcción y reconstrucción del proceso.

Etapas de evaluación

Objetivo: Evaluar el resultado obtenido durante el proceso de producción de textos escritos por estudiantes no hispanohablantes de español como lengua extranjera.

Acciones:

- Evaluación concebida como proceso, presente durante toda la producción del texto escrito en ELE.
- Que el estudiante lleve un registro de sus logros, aciertos y desaciertos.
- Tratamiento didáctico del error como fuente de aprendizaje de una lengua extranjera.
- Aplicación de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
- El docente lleva un registro que recoge los logros, dificultades e interferencias que presenta el proceso. Desde esta perspectiva se contribuye al desarrollo de valores como la responsabilidad, la honestidad.
- Entrega de una guía con los indicadores para que el estudiante pueda coevaluarse y autoevaluarse.
- Diseño de un boletín para una revista creada por los propios estudiantes cuyo consejo editorial valora los mejores trabajos para su publicación en el centro.

Valoración de la aplicación de la estrategia didáctica para la producción de textos escritos en español como lengua extranjera.

- Las tareas que conducen a la producción de textos escritos promovieron el desarrollo de otras habilidades, pues siempre se parte de una situación comunicativa que requiere de actividad oral de ellos, a partir de preguntas, la observación de fotos, la visualización de un vídeo o la audición que sirven para desarrollar el interés por el tema, familiarizarse y sistematizar también el léxico relacionado con la temática y brindar información y orientación sobre algún aspecto necesario para resolver la tarea. La constancia, la motivación, los intereses por aprender, el intercambio propiciador de un ambiente constructivo posibilitó que crecieran y se apropiaran de los conocimientos y habilidades para elaborar un texto escrito.
- Realizaron una tarea integradora que les posibilitó hacer la selección de un tema de interés, sobre el cual debían documentarse en diferentes fuentes que incluyeron el análisis bibliográfico, la entrevista, visitas a museos, a lugares de interés cultural, educacional e histórico, revisión de materiales, entre otras; para elaborar un informe que se ajustara a la estructura de este tipo de documento y exponerlo de forma oral ante el colectivo estudiantil y docente; lo que formaba parte del desarrollo de sus habilidades al tener que preguntar y responder preguntas a quien las formulara y usar, a su vez, la tecnología para la exposición.
- El resultado de la tarea integradora demostró que el intercambio con el grupo, con los docentes del colectivo de ELE y otros profesores de la carrera, que fungieron como tutores de esos proyectos, fue favorable porque posibilitó el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas.
- Los estudiantes reconocen que el trabajo en equipo o con otra persona es fructífero porque: en equipo se intercambian experiencias, conocimientos, ideas, opiniones, hay un aprendizaje grupal, dinámico., se garantiza un mejor perfeccionamiento entre los miembros del equipo, más cooperatividad, responsabilidad, se intercambia y se llega a una idea mejor y se facilita el aprendizaje y la comprensión de la materia, se aprende mucho trabajando en dúo, el grupo influye mucho en el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuye a un mejor desarrollo y responsabilidad, el aprendizaje se da de diferentes maneras y permite la participación

colectiva, se desarrollan habilidades cognoscitivas. El equipo contribuye al aprendizaje, al intercambio de conocimientos, brinda orientación y las ayudas necesarias, se juntan las ideas y se llega a una conclusión.

Las sugerencias planteadas permitieron elaborar dos programas para el currículo optativo/electivo que han sido impartidos de la siguiente manera:

- Didáctica del Español como lengua extranjera. Impartido en el 5 año de la Licenciatura en Educación Español Literatura, en tres cursos desde 2015-2017, con resultados positivos, porque los estudiantes expresaron que el curso les brinda herramientas didácticas para enfrentarse a la enseñanza de personas no hispanohablantes, el respeto por las culturas de otros países y de otras lenguas, los métodos en la enseñanza de ELE, vías para enfrentar un colectivo de estudiantes que hablan otras lenguas y quieren o necesitan aprender el español, concientizaron las complejidades de este proceso de enseñanza aprendizaje de ELE, les dieron respuestas a interrogantes que tenían y contribuye a su preparación para instruir y educar dentro y fuera del país a estudiantes no hispanohablantes.
- Escribir en Español. Impartido en la carrera Pedagogía Psicología a estudiantes angolanos en el curso 2014-2015, con muy buenos resultados porque posibilitaron el trabajo cooperativo en equipo, haciéndose énfasis en la interdependencia positiva entre sus miembros, la interacción cara a cara, la responsabilidad de cada miembro y la evaluación grupal.

Principales transformaciones logradas en los estudiantes:

- La producción de textos escritos en español como lengua extranjera con mayor calidad, a partir del desarrollo del trabajo cooperativo.
- El logro de metas comunes, en las cuales la colaboración y la interacción permitieron el desarrollo de las habilidades comunicativas, en condiciones favorables.
- Demostraron con sus producciones textuales, su desarrollo cultural y psicopedagógico para afrontar favorablemente la solución de los problemas profesionales: estudios de caso, estrategias de intervención, trabajos científicos estudiantiles; y con ello contribuir al desarrollo de la personalidad del profesional de educación.
- Crecimiento personal al asumir el trabajo cooperativo solidario como aspecto necesario para la vida.

Principales transformaciones logradas en los docentes:

- Permitted perfeccionar la orientación del proceso de producción textual del español como lengua extranjera, a partir del desarrollo del aprendizaje cooperativo.
- La interacción grupal permite el desarrollo de todas las habilidades comunicativas en los estudiantes y contribuye a que el estudiante se enfrente al proceso con menos temores.

CONCLUSIÓN

La estrategia didáctica sustentada en la interacción grupal posibilitó que los estudiantes no hispanohablantes elaboraran textos escritos en español como lengua extranjera adecuadamente.

La producción cooperativa de textos escritos en español como lengua extranjera propicia a desarrollar en los estudiantes la producción y la eficacia donde la metacognición de sus procedimientos y conocimientos es fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

1. Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. En Monográficos marco ELE. Expolingua 1999, núm. 9, pp. 47-66.
2. Ferrer Miyares, V. (2016). Variante metodológica interactivo-reflexiva para la producción de textos escritos en español como lengua extranjera. Evento Provincial 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2016.
3. Roméu Escobar, A. (2003). "Enseñanza de la comprensión y producción de textos científicos como problema interdisciplinario". En Folleto Curso de Superación. Ciudad de La Habana, Pedagogía 2003.
4. Vigotsky, L. S. (1998). Pensamiento y lenguaje. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

INCIDENCIA DEL ROL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO MOTOR DE EDUCANDOS DE 3 Y 4 AÑOS EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA LOCALIZADO AL SUR DE GUAYAQUIL

Incidence of the Family Role in the Motor Development of Educandos of 3 And 4 Years in a Basic Education Center Located South of Guayaquil

Rosa Elena Cajamarca Encalada, Lcda.
Universidad Laica Vicente Rocafuerte
Guayaquil, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-4556-8738>
rcajamarca@ulvr.edu

Palabras claves: Rol de la Familia, Estimulación del Desarrollo Motor, Educación Inicial.

Recibido: 19 de marzo de 2018

Keywords: Role of the Family, Stimulation of Motor Development, Initial Education.

Aceptado: 30 de julio de 2018

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar la incidencia del rol de la familia en el desarrollo motor infantil dentro del área de educación inicial. Este estudio está basado en la experiencia del autor como docente en un Centro de Educación Básica ubicado en la Cdla. Floresta 1, Av. Roberto Serrano al sur de la ciudad de Guayaquil durante el año lectivo 2017-2018. El enfoque utilizado es de tipo mixto, el alcance de la investigación es de tipo descriptivo y explicativo, los métodos utilizados son no experimental, etnográfico y deductivo, las técnicas implementadas son observación, entrevista y encuesta. La muestra del estudio comprende 40 educandos en edades de 3 y 4 años, y 35 padres de familia. Las principales dificultades del desarrollo motor que se detectaron comprenden en las habilidades de motricidad fina: la pinza digital y en las habilidades de motricidad gruesa: la coordinación y equilibrio corporal. Como respuesta a estas dificultades se desarrolla y aplica un Programa de estrategias integrales de estimulación físico-motora para los padres de familia de niños de 3 a 4 años cuyo resultado afianzó los vínculos socioafectivos y potenció el desarrollo motor en los educandos que presentaron retraso físico-motor.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the incidence of the role of the family in infant motor development within the area of initial education. This study is based on the author's experience as a teacher in a Basic Education Center located in the Cdla. Floresta 1, Roberto Serrano Av. at the southern tip of Guayaquil during the 2017-2018 school year. This paper is based in the Mixed Research approach, the scope of the research is descriptive and explanatory, the methods used are non-experimental, ethnographic and deductive, the techniques implemented are observation, interview and survey. The study sample includes 40 students aged 3 and 4 years, and 35 parents. The main difficulties of motor development that were detected included fine motor skills: the pincer grasp and gross motor skills: body coordination and balance. As a response to these difficulties, a program of comprehensive physical-motor stimulation strategies for parents of children aged 3 to 4 years was developed and applied. The result strengthened the socio-affective ties and enhanced motor development in the students who presented physical and mental retardation. motor.



INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene su fundamentación en las ramas científicas: filosofía, psicología, sociología, y pedagogía.

Desde la filosofía, se considera el materialismo dialéctico propuesto por Marx y Engels que se basa en la identificación objetiva de la materia y su relación con la subjetividad del individuo (Radford, 2014).

La dicotomía materia - conciencia propuesta por la corriente filosófica marxista se ve afectada por el carácter histórico social del ser humano. Siguiendo esta línea Bunge & Ardila (2002) enfatizan que la mente es producto de la historia, el hombre refleja la realidad natural, transforma el mundo y es transformado dialécticamente por dicho mundo.

Es decir, que existe una realidad natural objetiva y una realidad subjetiva, estas realidades están en interacción y son transformadas por los intercambios que se producen.

Dentro de la investigación, la realidad objetiva comprendería las etapas del desarrollo motor infantil y la realidad subjetiva comprendería las destrezas adquiridas o por desarrollar del niño, así como la interacción del infante con sus padres, educadores, compañeros y la escuela.

Desde la psicología se considera importante los aportes y desarrollos de Lev Vygotsky. Linares (2009) enfatiza que "Vygotski considera cinco conceptos fundamentales; las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas del pensamiento y el lenguaje" (p.53).

La propuesta teórica vygotskiana sigue la línea filosófica del materialismo didáctico en tanto que determina las capacidades y habilidades infantiles acorde a etapas y considera al aprendizaje como un proceso afectado por los aspectos culturales del niño.

La obra de Vygotsky puede sintetizarse en cinco conceptos fundamentales descritos a continuación.

DESARROLLO

Tabla 1	
Funciones mentales	Se dividen en dos, las funciones mentales básicas (inferiores o naturales) que son innatas y están determinadas genéticamente, y, las funciones mentales superiores que se desarrollan a través de la interacción social.
Habilidades psicológicas	Son funciones superiores, que intervienen de manera social (interpsicológica) y de manera individual (intrapicológica).
Herramientas del pensamiento	Moldean las estructuras mentales del sujeto durante su desarrollo, pueden ser sistemas lógicos, géneros literarios, normas, tradiciones, entre otras.
El lenguaje	Influye en el desarrollo cognitivo, se distinguen tres etapas: el habla social (lenguaje que el niño usa para comunicarse), el habla egocéntrica (habla consigo mismo, se refiere al habla privada) y el habla interna (se emplea para regular su conducta).
Zona de desarrollo próximo	Es la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo (zona de desarrollo real) y lo que puede hacer con ayuda (zona de desarrollo potencial).
Mediación cultural	El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediadas por la cultura, desarrolladas histórica y socialmente.
Conceptos fundamentales de Vygotsky Fuente: Elaboración propia	

Dentro de la investigación se considerarán las habilidades motrices que pueden adquirir los niños entre tres y cuatro años, se ejemplifica la zona de desarrollo próximo mediante la evaluación pedagógica del docente y la implementación en casa de los talleres de desarrollo motriz impartido a los padres.

Desde la sociología, es necesario considerar el deber del estado como organismo que promueve y ampara el desarrollo integral infantil, en el que se incluye las habilidades motoras finas y gruesas.

Desde la sociología, es importante recalcar la influencia cultural de las instituciones sobre la crianza y desarrollo infantil. Instituciones a nivel macro incluyen el gobierno y el ministerio de educación; Instituciones a nivel micro incluyen la familia y los centros educativos.

El gobierno ecuatoriano ha reiterado en algunas publicaciones como la Constitución Política de la República del Ecuador (2008), el Código de la Niñez y adolescencia (2003), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el Marco legal Educativo (2011) el derecho al desarrollo integral de todos los niños, niñas y adolescentes. El gobierno ecuatoriano pone a disposición recursos digitales (guías, manuales) y físicos (DECE, UDAI) que garanticen el desarrollo infantil y del adolescente.

La familia como institución primordial de la sociedad es quien acoge al infante, por medio de estimulación, interacción y actividades lúdicas le transmite un aprendizaje (García, Valdés, Cervera, Bréard, & Rodríguez, 2016). Son los padres quienes pasan mayor tiempo con los niños, niñas y adolescentes. Desde el hogar afianzan los conocimientos impartidos por los centros educativos. Dentro de los centros educativos el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) el organismo encargado de velar por el desarrollo infantil y atender los casos en que este desarrollo se vea afectado.

Dentro de esta investigación se considerará los roles que cumplen estas instituciones en el aprendizaje infantil.

Desde la pedagogía se toma en cuenta las metas de la educación y el rol del docente. La meta general de los programas educativos para todos los estudiantes es promover el aprendizaje y el desarrollo integral en los niños (Navarrete, 2013). La función primordial del docente es enseñar, evaluar e implementar estrategias o herramientas que faciliten la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo motriz en los educandos. El docente constituye un facilitador de conocimiento y un canal que posibilite la vinculación padres-hijos para garantizar el aprendizaje y desarrollo infantil.

Dentro de la investigación se considerarán las instituciones que intervienen en el aprendizaje infantil y se enfatizará en involucrar a los integrantes de la comunidad educativa: padres, docentes y alumnos en el desarrollo y estimulación de los niños que presentan dificultades de cualquier tipo.

El desconocimiento o la falta de interés en el desarrollo infantil puede generar problemas que afecten a los educandos del nivel inicial (MinEdu, 2014). Un desarrollo deficiente de habilidades motoras en la primera infancia afecta la adquisición de conocimientos y dificulta la integración del niño con sus pares durante actividades recreativas. Los efectos de las dificultades en el desarrollo se manifiestan de forma leve o moderada como retraso en el aprendizaje y de forma grave daría origen a una necesidad educativa especial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

La propuesta gubernamental y educativa ecuatoriana es preventiva, por lo que se vuelve vital prestar atención en el desarrollo temprano infantil para poder atender las dificultades o atrasos en el desarrollo infantil. Es responsabilidad de los padres, educadores y estado velar por el crecimiento y desarrollo integral de la niñez y adolescencia ecuatoriana.

La problemática de estudio gira en torno a tres ejes conceptuales: rol de la familia, desarrollo motriz y programa de estimulación para el desarrollo.

El círculo familiar es el ambiente con el que el infante se relaciona. Los padres y familiares serán los modelos primarios a través de los cuales conocerá el mundo. Dentro del hogar se inicia el aprendizaje por medio de actividades como comer, jugar, asearse, dibujar, conversar.

La familia es la cuna del desarrollo biológico, cognitivo, socioafectivo, y psicológico infantil. Existe un periodo denominado la primera infancia, que abarca desde el nacimiento hasta los 5 años en que se adquieren y desarrollan habilidades con mayor facilidad.

Es importante en esta etapa que los padres estén pendientes del desarrollo correcto de los niños puesto que en esta temprana etapa se presentan señales de alerta en el caso de que el niño requiera algún apoyo debido a que el tratamiento y la recuperación puede darse de forma rápida y eficaz.

El desarrollo es un proceso secuencial en el que se evidencia la adquisición de habilidades y destrezas, supone un avance de lo elemental a lo más complejo. El desarrollo motor comprende el conjunto de destrezas y habilidades que

tiene el ser humano para expresarse y relacionarse con los elementos a su alrededor. Las habilidades motoras son esenciales para el dominio del espacio, la independencia y la socialización. Romay (2012) señala que las habilidades básicas de coordinación visio-motriz se dividen de acuerdo con el tipo de motricidad.

- Coordinación motora gruesa: Desplazamiento, Equilibrio estático, Equilibrio de recuperación, Movimientos coordinados, Actividades de integración motriz
- Coordinación motora fina: Actividades integrales, Movimientos de precisión, Movimientos básicos, Tareas de pre-escritura.

Pastor, Nashiki, & Pérez (s.f.) caracterizan el desarrollo de la motricidad de la siguiente manera.

- Motricidad fina: Habilidad de asir, coger, sostener objetos, llevarse el dedo a la boca. Desarrollo de la pinza digital.
- Motricidad gruesa: Desarrollo céfalo-caudal y próximo-distal, necesario para la marcha. Caminar, correr, saltar y otros.

La motricidad gruesa comprende las destrezas del niño para desenvolverse en el espacio y la motricidad fina comprenden las destrezas del niño para interactuar con los objetos de su entorno. La educación de nivel inicial comprende la puesta en marcha de las habilidades motrices del niño y la niña. Un ejemplo de motricidad gruesa se percibe durante las rondas o canciones infantiles y la motricidad fina se aprecia dentro de actividades manuales como rasgar, colorear, hacer trazos, entre otras.

Cuando existe una dificultad para ejecutar una o varias de estas destrezas se produce un retraso en el desarrollo. Existen casos en que la falta de conocimiento o interés sobre el desarrollo infantil hace que los padres no perciban las falencias o dificultades de los niños, por lo que el período escolar sería el primer momento en que los docentes hagan notar estas peculiaridades del desarrollo. El docente puede detectar estos retrasos motores y puede proponer estrategias para reforzar y lograr la adquisición de estas habilidades. Estas actividades de refuerzo pueden desarrollarse dentro del aula o en casa, previa capacitación a los padres. Estas estrategias solo pueden implementarse si el docente y padre de familia están comprometidos de velar por el desarrollo del niño.

Este atraso en el desarrollo infantil puede ser remediado por medio de la estimulación adecuada. Es así como frente a la problemática, el docente puede proponer estrategias. A nivel internacional, la UNICEF (2008) lanzó un Programa de estimulación titulado Juguemos con nuestros hijos que tuvo como fin estimular a niños y niñas en edades de 18 y 36 meses, impulsaba a los padres como promotores del desarrollo de sus hijos. Dentro de Latinoamérica se destaca el Programa “Juego, coopero y aprendo”, surgido a partir de la experiencia de Gloria Farfán (2012) en Lima – Perú. La aplicación de este programa tuvo como antecedente la evaluación del desarrollo psicomotor infantil, y los resultados mostraron que la población participante aumentó significativamente sus niveles de desarrollo en las áreas evaluadas (motricidad fina y gruesa, coordinación visomotora, lenguaje).

La estimulación que facilitará la adquisición de destrezas motoras finas y gruesas puede lograrse por medio de ciertas actividades como:

Motricidad fina: Pintar con los dedos utilizando témpera u otras texturas, Abrochar y desabrochar botones, Manipular objetos pequeños para practicar la pinza digital, Realizar juegos de hilar o ensartar, y punzar, rasgado, arrugar, entorchar papel, Recortar con tijeras, Enroscar y desenroscar tapas, botes, tuercas, Encajar y desencajar objetos, Atar y desatar lazos.

Motricidad gruesa: Caminar, correr y marchar en una dirección establecida, Realizar carreras cortas corriendo o gateando, Dar saltos impulsándose con brazo y piernas, saltar en un pie, Lazar y hacer rebotes de objetos con fuerza y hacia una dirección establecida, Realizar juegos de equilibrio como juegos espaciales, experiencias sensoriales y balanceos, Subir y bajar escaleras, Jugar con circuitos de formas.

Materiales y Métodos:

Este trabajo se basa en el enfoque mixto: cualitativo-cuantitativo, con el fin de conocer cómo ocurren las problemáticas para proponer una solución. El alcance de la investigación es descriptivo debido a que pronostica un hecho o dato, y explicativo porque formula hipótesis causales y propone soluciones (Sampieri R., 2006). Se parte de establecer el rol de la familia en el desarrollo psicomotor infantil, detectar las deficiencias o retrasos en el desarrollo motor de los educandos de nivel inicial y promover la capacitación de los padres de familia en actividades para estimular el desarrollo realizadas dentro de casa.

El presente trabajo es una investigación de campo, pues aborda el estudio de las situaciones o fenómenos en su contexto natural, en el lugar y en el tiempo en que los mismos se generan y muestran sus características y relaciones. Se consideró la experiencia vivida como docente en un centro de educación básica durante el período 2017-2018.

Esta investigación se desarrolló en tres fases: Recolección y revisión bibliográfica que alimentarán el marco teórico, conceptual y legal, Recolección de datos a través de los instrumentos de investigación, y el Análisis, tabulación y discusión de los resultados encontrados y con el desarrollo de la propuesta. Las fuentes de información consultadas son de tipo primaria (educandos, docentes, padres de familia) y secundaria (artículos, libros, folletos).

Las técnicas y herramientas implementadas se detallan a continuación.

- Técnica de la Observación científica: Dentro de esta técnica se diseñará una Ficha de observación que permitirá corroborar las características del desarrollo físico-motor en los educandos.
- Técnica de la Entrevista: Se diseñarán dos instrumentos; uno para la recolección de la información de campo bajo formato de preguntas abiertas dirigidas a los padres de familia para determinar su rol como familia en su influencia en el desarrollo del niño. Y el segundo, se elaborará como entrevista de evaluación de resultados que será aplicada al final de la ejecución de la propuesta.
- Técnica de la Encuesta: Se diseñará un cuestionario dirigido a los padres de familia con la intención de corroborar los datos obtenidos de la ficha de observación en relación con el desarrollo físico de los niños.

En la investigación se aplican también métodos estadísticos, en este caso pertenecientes a la estadística descriptiva para el análisis y la presentación de los resultados.

Resultados y Discusión

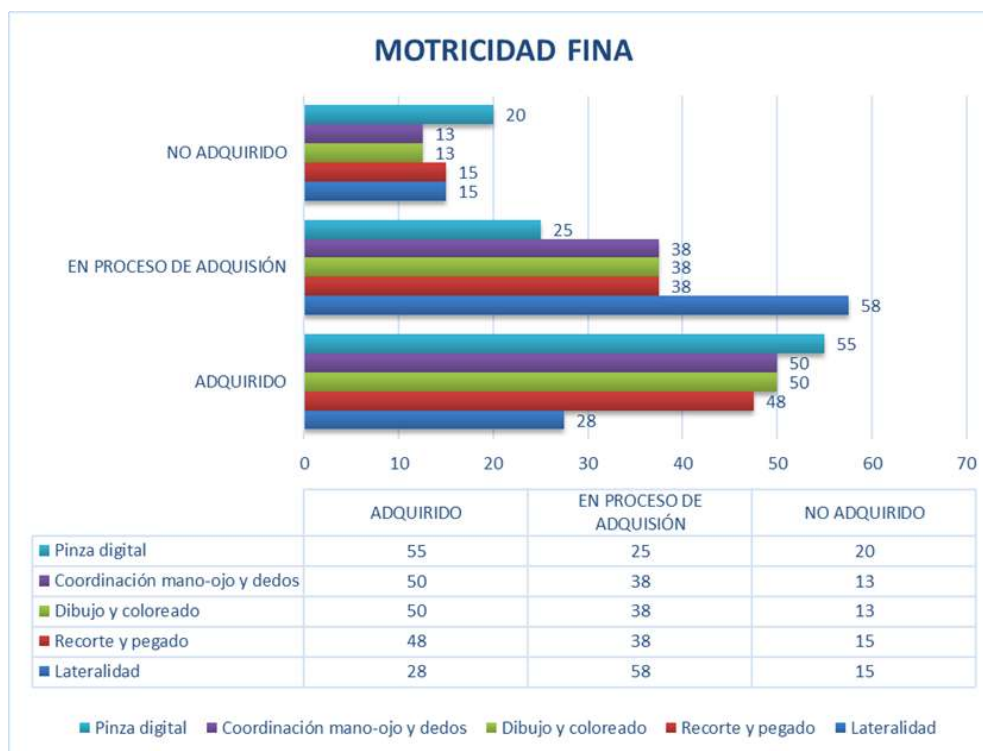
Dentro de la presente investigación, la población general corresponde a los estudiantes, docentes y padres de familia que conforman la jornada vespertina de un centro de educación básica perteneciente al Distrito Educativo 03D08 zona 1, localizada en Cdla. Floresta 1, Av. Roberto Serrano al sur de la ciudad de Guayaquil, Provincia del Guayas.

La población comprende a los estudiantes que componen los salones de inicial I y II y que tienen edades entre 3 y 4 años. El resultado de la población comprende 80 educandos que asisten a cuatro paralelos. Se aplicó un muestreo discrecional, y solo se considerará un paralelo por cada inicial. Por lo tanto, en el inicial I que corresponde a los niños de 3 años se tomará como referencia el paralelo "A" que está compuesto por 20 niños, y, en el inicial II que lo integran niños de 4 años se considerará el paralelo "B" compuesto por 20 niños. Entonces, se determina que la muestra discrecional está compuesta por 40 educandos en edades de 3 y 4 años, y 35 padres de familia.

Tabla 2		
Personal	Cantidad	Observaciones
Estudiantes Inicial I (3 años)	20	Paralelo "A"
Estudiantes Inicial II (4 años)	20	Paralelo "B"
Padres de familia	35	De los estudiantes de inicial
Total	75	
Muestra Fuente: Elaboración propia		

Luego de la aplicación de las fichas de observación que evaluaban las destrezas de motricidad fina y gruesa de los 40 educandos se obtuvieron los siguientes resultados. Los niños presentan falencia en la definición de su lateralidad y en la realización de actividades de motricidad fina, por otro lado, en lo que es la motricidad gruesa se pudo evidenciar que los educandos presentan falta de equilibrio y coordinación corporal. A continuación, se representan gráficamente los principales hallazgos:

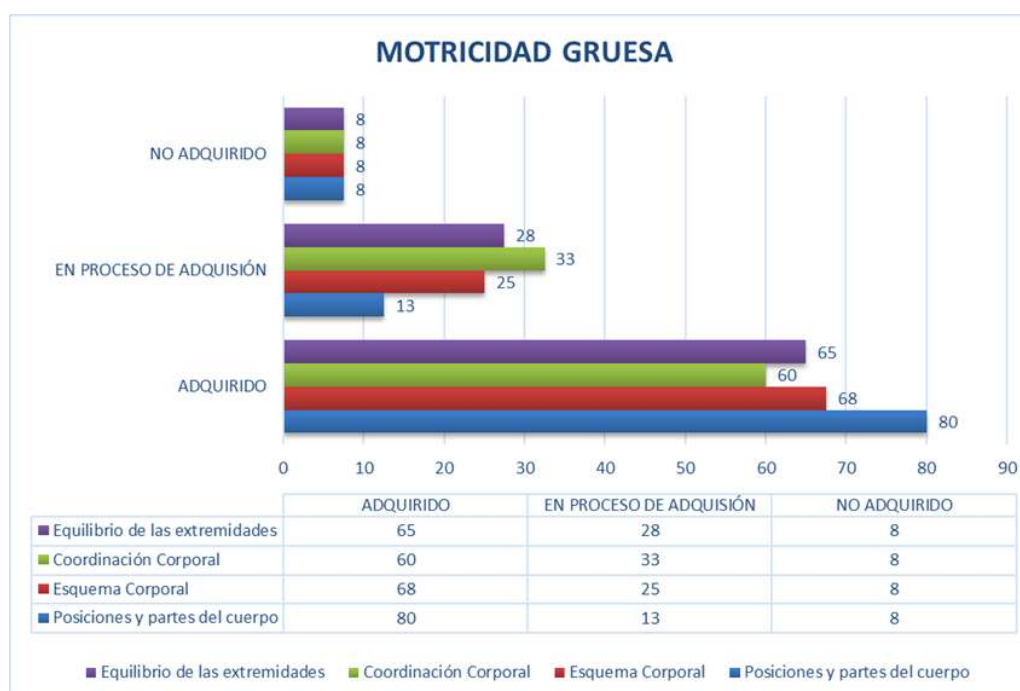
Gráfico 1



Resultados de la ficha de observación que evalúan la motricidad fina

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2



Resultados de la ficha de observación que evalúan la motricidad fina

Fuente: Elaboración propia

La entrevista fue dirigida a los padres, se diseñó un formato compuesto de 7 preguntas abiertas. Dentro de los principales hallazgos se encontró que, las familias en su mayoría son nucleares, compuestas por papá, mamá y hermanos, otras familias son monoparentales o extensas. Los niños reciben cuidados y estimulación de parte de sus madres o de abuelas, en algunos casos de niñeras u otros familiares.

Los niños reciben estimulación de manera empírica mediante actividades lúdicas que realizan con sus padres, actividades como saltar, correr, bailar, pintar con los dedos, abrochar y desabrochar botones, garabatear, y escuchar música. Además, los padres consideran que sus hijos poseen un desarrollo normal a nivel físico-motor, sin embargo, una minoría de padres reconocen que sus hijos poseen falencias en el desarrollo.

Asimismo, los padres enfatizan que es importante que las escuelas les brinden un programa de estrategias que permitan el desarrollo físico-motor en los niños. Pues piensan que estas estrategias lúdicas benefician y fomentan el desarrollo integral en los niños, además, aseguran que podrían en prácticas los ejercicios.

Tabla 3	
PREGUNTAS	ANÁLISIS
1. ¿Cómo está constituida su familia? ¿Cuántas personas viven en esa casa? Explique las características	La mayoría de familia son nucleares, otras son extendidas. Y una minoría son monoparentales (madres solteras) que reciben ayuda de abuelas.
2. ¿Quién se encarga de los cuidados del niño/a? ¿Qué tipo de cuidados?	Las cuidadoras son las madres u abuelas. Una minoría recibe cuidados de parte de otras personas.
3. ¿Realiza juegos o ejercicios que estimulen el desarrollo evolutivo del niño? ¿Conoce actividades lúdicas que fomenten el desarrollo motriz?	Si, los familiares realizan ejercicios sencillos en casa o cuando asisten al parque. Unos padres conocen y realizan actividades lúdicas que desarrollen el desarrollo de la motricidad, sin embargo, se muestra el constante desconocimiento.
4. Describa los ejercicios que utiliza con su niño/a para estimular el desarrollo físico, equilibrio, lateralidad, coordinación y esquema corporal (motricidad gruesa)	Juegos como correr, saltar, brincar, bailar. Actividades que realizan en el aire libre o en el parque.
5. Describa los ejercicios que utiliza con su niño/a para estimular la coordinación mano-ojo, dedos, pinza digital y habilidades previas de lecto-escritura (motricidad fina)	Ejercicios como abrochar/desabrochar, enroscar/desenroscar, garabatear, pintar, jugar con pinzas, insertar frejoles en una botella.
6. ¿Considera que su hijo posee un correcto desarrollo físico-motor? Explique	Si, la mayoría de los padres considera que el desarrollo de sus hijos es normal, mientras que otros padres reconocen que el desarrollo de sus hijos presenta falencias.
7. ¿Considera adecuado que se le brinde estrategias para que pueda estimular el desarrollo físico-motor en su niño/a? ¿Por qué?	Si, para los padres es muy importante que la escuela les brinde estrategias que favorezcan al desarrollo de los niños. Porque existe desconocimiento.

Matriz de respuestas de la entrevista a padres de familia

Fuente: Elaboración propia

La encuesta fue dirigida a los padres mediante un formato de 11 preguntas calificadas en escala Likert (siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces, nunca), este instrumento se aplicó con la intención de contrastar si existe un adecuado desarrollo motriz en los educandos. Los resultados más significativos

- El 51% de los niños evidencian una correcta coordinación de sus movimientos corporales el 23% lo hace casi siempre, un 14% realiza los ejercicios algunas veces, y un 11% lo hace muy pocas veces. En esta destreza se puede observar que existe una mayor falencia.
- El 54% de los niños realiza actividades de motricidad fina sin apoyo, un 29% lo hace casi siempre, un 11% lo hace algunas veces. Por lo tanto, los niños demuestran falencias al realizar ejercicios como enhebrar, entorchar, ensartar, punzar, enroscar / desenroscar, encajar / desencajar, abrochar / desabrochar.
- El 46% de los niños pueden recortar, pegar y dibujar sin ayuda, un 37% lo hace casi siempre, un 11% algunas veces, y un 6% muy pocas veces. Es decir, que la mitad de los niños necesitan apoyo para realizar estas actividades.
- El 23% de los niños tiene precisión y buen agarre del lápiz, un 31% lo hace casi siempre, un 26% lo hace algunas veces, y un 20% muy pocas veces. Lo que se traduce que la mayoría de los educandos presentan dificultad en esta destreza.
- El 23% de los niños hace uso correcto de la pinza digital, un 29% lo hace casi siempre, un 23% algunas veces, un 11% muy pocas veces, y 14% nunca. Esta es la principal falencia encontrada en los educandos.

CONCLUSIÓN

La literatura revisada permitió determinar que la familia cumple un papel protagónico en el desarrollo integral de los niños y la adquisición de destrezas durante la primera infancia. Esto incluye la estimulación adecuada para un correcto desarrollo motor. Los padres de familia de los niños de 3 a 4 años que acuden al centro de educación básica (periodo lectivo 2017-2018) no se encuentran empoderados del desarrollo motor de sus hijos, pues se evidencia que existe falta de conocimiento, interés e incluso de tiempo, no obstante, los niños reciben estimulación de manera empírica mediante juegos. La mayoría de los educandos de 3 a 4 años que acuden al Centro de Educación Básica (periodo lectivo 2017-2018) poseen falencias a en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, específicamente en el desarrollo de la pinza digital, en la coordinación y equilibrio corporal.

Debido a las falencias encontradas tanto, en el desarrollo físico motor de los infantes y la falta de estimulación dada por la familia, se diseñó y se aplicó un programa de estrategias integrales de estimulación físico-motora dirigido a los padres de familia de niños de 3 a 4 años del Centro. La propuesta fue desarrollada mediante charlas y la presentación de actividades lúdicas y como recurso didáctico se utilizó material de reciclaje para concienciar lo importante de reciclar a nivel educativo también se indicó sugerencias de ejercicios que los padres deben realizar en casa para fomentar la estimulación y desarrollo físico-motor en los educandos.

Los padres tuvieron una respuesta positiva en la implementación y ejecución del "Programa de estrategias integrales de estimulación físico-motora para los padres de familia de niños de 3 a 4 años, periodo lectivo 2017-2018".

BIBLIOGRAFÍA

1. Bunge, M., & Ardila, R. (2002). Filosofía de la psicología. Barcelona: Editorial Siglo XXI.
2. Código de la Niñez y adolescencia. (2003). Registro Oficial 737. Quito. Recuperado de <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/este-es-06-C%C3%93DIGO-DE-LA-NI%C3%91EZ-Y-ADOLESCENCIA-Leyes-conexas.pdf>
3. Constitución Política de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial # 449 . Recuperado de http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
4. Ejecutiva, F. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo Suplemento del Registro Oficial. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es.pdf>
5. Fáfán, G. (2012). Programa "Juego, coopero y aprendo" para el desarrollo psicomotor de niños de 3 años de una I.E. del Callao. Recuperado de Universidad de San Ignacio de Loyola: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1194/1/2012_Gastiabur%C3%BA_Programa%20-Juego%2C%20coopero%20y%20aprendo-%20para%20el%20desarrollo%20psicomotor%20de%20ni%C3%B1os%20de%203%20a%C3%B1os%20de%20una%20IE%20del%20Callao.pdf
6. García, A. J., Valdés, J. E., Cervera, C. L., Bréard, D. M., & Rodríguez, E. G. (2016). Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los escolares con TDAH. *Academio*, 3(2), 7.
7. Linares. (2009). Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
8. Marco legal Educativo. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de Educación de Calidad: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>
9. MinEdu. (2014). Currículo de Educación Inicial. Recuperado de Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
10. Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). Módulo I Educación Inclusiva y Especial. Quito: Ecuador. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
11. Navarrete. (2013). TGD / TES / TEA EN LA ESCUELA. BUENOS AIRES: Lesa.
12. Pastor, R., Nashiki, M., & Pérez, M. (s.f.). El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
13. Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 132-150.
14. Romay, M. (2012). La evaluación de habilidades básicas en el niño, como punto de partida para la estimulación de su desarrollo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1 - 19.
15. UNICEF. (marzo de 2008). Programa de estimulación del desarrollo infantil "Juguemos con nuestros hijos". Recuperado de Serie reflexiones: Infancia y adolescencia N° 7 - Chile: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Jugemos_corregido.pdf

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA ALTERNATIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS RURALES EN CUBA

Educational Inclusion: An Alternative in Rural Primary Schools in Cuba

María Luz Rodríguez Cosme, Dra. C.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0003-1617-8076>
nirmapp@uo.edu.cu

Juana LimontaLalondriz, MSc.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0003-2980-0215>
carmina@uo.edu.cu

Palabras claves: Inclusión Educativa, Corrientes, Pedagógicas, Diversidad.

Recibido: 16 de abril de 2018

Keywords: Inclusion, Education, Pedagogical, Tendencies, Diversity.

Aceptado: 22 de julio de 2018

RESUMEN

La inclusión educativa es un término que ha cobrado auge en estos últimos años en Cuba y en otros países, de forma que requiere de una atención sistemática a partir de sus regularidades y tendencias que posibiliten estar a tono con las corrientes pedagógicas de estos tiempos, sin obviar, las potencialidades que cobra para una verdadera atención a la diversidad. Estos argumentos posibilitan entender la necesidad que el maestro en formación reciba desde el currículo, contenidos pedagógicos, psicológicos y didácticos que le ofrezcan los fundamentos para su desarrollo profesional y al mismo tiempo, las herramientas para brindar un seguimiento a la diversidad e inclusión como una exigencia de la educación para todos en el mundo y en Cuba. No se puede aludir hoy a desarrollo educacional, si no se ofrece seguimiento a las necesidades educativas especiales y a las motivaciones de los escolares a partir de una adecuada instrucción y educación como categorías pedagógicas. Por eso, el objetivo de la investigación es reflexionar en la importancia de la inclusión en el sistema educativo para la formación del maestro primario, la cual cobra particular significación en el contexto rural.

ABSTRACT

Inclusion and education are a terminology used more frequently in Cuba and other country in the last years due to its systematic attention taking into consideration the regularities and tendencies in Elementary Education that favor the updated pedagogical tendencies without disregarding its potentialities to deal with diversity. These reasons permit to understand the needs that the teacher in training has to receive pedagogical, psychological and didactic contents from the curricula with the theoretical foundation for their professional development and at the same time it is a tool to cope with the individual differences of the students as a demand of the education. It is no possible to make reference to educational development if the needs are not covered for their development through an adequate instruction and education as pedagogical categories. The fore it is very important this objective, to reflect the importance of inclusion the educational system for the training of elementary schools, taking a particular significance the rural context.

INTRODUCCIÓN

Los estudios acerca de la inclusión se han ampliado en estas dos últimas décadas como una necesidad imperiosa de la educación en el mundo. La ponencia desarrollada por la especialista Rosa Blanco en el Fórum Internacional Educación para todos en el 2000, señalaba que durante la década de los noventa, los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad. Sin embargo, todavía persisten importantes desigualdades educativas. Por tanto, es urgente el desarrollo de políticas que expresen estos objetivos para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Muchos especialistas del tema son de criterio, que la mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación, aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento, con mucho más énfasis en las zonas rurales y marginales donde viven los niños de extrema pobreza, y en ocasiones con discapacidad.

Las bases de una mayor igualdad se sientan en la primera infancia. Hay suficientes evidencias respecto a los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades. De modo que el objetivo de la investigación se centra en reflexionar en la importancia de la inclusión dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para la formación del maestro primario, la cual cobra particular significación por el contexto rural y sus peculiaridades.

DESARROLLO

La sistematización de los estudios acerca de la inclusión cobra espacio de debates en los contextos de América y Cuba. Investigadores como Bell Rodríguez, R (2014), Peña, C (2005) UNESCO (2005) Ainscow (2004), Tedesco, J C (2004), Blanco, Rosa (2000), Coll, C (1996) entre otros, han abordado la necesidad de la temática en la actualidad y su incorporación en los estudios de la formación de especialistas de la educación.

La carrera Licenciatura en Educación Primaria perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente, ha introducido a través de su currículo un curso propio en el II año que le brinda herramientas teórico- didácticas al estudiante, de modo que se prepare para un adecuado desempeño en su Práctica concentrada I y II, como parte de su formación laboral investigativa.

De esta manera, puede llegar a conocer los aspectos teóricos acerca de la inclusión desde su conceptualización y la necesidad de un adecuado tratamiento en las aulas primarias ciudadanas y rurales, siempre en colaboración con el maestro del grado en que se encuentre, quien desde ese momento se convierte en el tutor del discípulo.

Desde esta mirada, resulta primordial porque a través de la enseñanza se les brindan los saberes necesarios para luego en su práctica, ser capaz de interactuar y atender la diversidad de sus escolares, lo que tributa a su posterior desempeño profesional. Asimismo, las nuevas categorías de las ciencias de la educación y las discrepancias científicas referidas a diferentes temas pedagógicos o didácticos, resultan vitales para su mejor dominio científico y metodológico.

Las asignaturas Psicología General y Psicología de las Edades, junto a las didácticas particulares, en cada uno de los años de la carrera, ofrecen un mundo de saberes a estos futuros maestros y al mismo tiempo, las formas de proceder ante situaciones diversas del contexto áulico donde la inclusión y la diversidad deben ser atendidas desde nuevas visiones logrando equidad educativa.

Las características de la escuela rural y sus peculiaridades, cobran una esmerada atención dentro de las didácticas particulares para la formación de maestros, pues en la región latinoamericana y caribeña se han realizado estudios referidos al tema que corroboran la diversidad de enfoques y métodos que se han utilizado buscando alcanzar la calidad educativa y el aprendizaje desarrollador de los escolares. En este sentido, los estudios acerca de la organización de contenidos es el centro hoy de la didáctica multigrado en varios países, porque los maestros de grupos rurales trabajan el programa curricular que comprende todos los grados, por lo que deben organizar una gran cantidad de contenidos y lo realizan a partir de un tema estructurador o eje temático multidisciplinario respetando la integración de objetivos en cada grado, como se alude en Cuba, pero no siempre se logra la diferenciación en los niveles de desempeño referidos a un mismo concepto y la atención individual al estudiante a partir de sus falencias o discapacidad.

Por consiguiente, resulta muy difícil la preparación teórico metodológica que requiere alcanzar un maestro primario para dar atención en un mismo grupo a varios escolares, pues en un multigrado complejo coexisten 4 grados en una misma aula y hasta seis grados por la lejanía en la que viven los escolares de las escuelas.

Por tanto, el maestro primario necesita desde su formación una actualización constante de saberes y luego a través de las figuras de postgrados, una contextualización de fundamentos de la didáctica, psicología y la pedagogía de forma que pueda enfrentar estas regularidades, las cuales a partir de la diversidad de los escolares puede volverse mucho más compleja. Para ello, las investigaciones que se realicen deben responder a las problemáticas educativas de las diferentes regiones. Los estudios en Cuba han aportado ejemplificaciones didácticas de cómo integrar contenidos a partir de la clase única en este tipo de enseñanza multigrado, no obstante, aún no se alcanza en todos los contextos rurales resultados óptimos en el aprendizaje de los escolares.

Además, se profundiza en las características psicológicas de los niños y las niñas, en correspondencia con la edad y el grado, así como las diferencias entre el campo y la ciudad a partir de la diversidad cultural e incluso en la norma de la lengua en las diferentes regiones, lo cual revela una causa que afecta a juicio de la investigadora la problemática existente, porque estos niños en ocasiones son muy tímidos y participan de forma limitada en las evaluaciones durante la clase, de forma que no todos alcanzan un desarrollo de la lengua oral y escrita que los limita en el aprendizaje a corto y mediano plazos. Además, no siempre los maestros sistematizan en todas las actividades el tratamiento a los niveles de desempeño y niveles de comprensión lo cual favorece el aprendizaje.

Asimismo, la ubicación en diferentes escenarios educativos a estos estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, abre un espacio necesario desde el currículo para su futuro desempeño, porque en 5 años se les visita una clase en el grupo donde ha realizado su práctica laboral, de modo que se evalúen sus destrezas, habilidades y no solo dominios acerca del tema de la clase. De ahí la importancia de la actualización de contenidos de las ciencias para la formación académica y científica.

Referido al estudio que se realiza es oportuno precisar, que el término de inclusión surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él.

Estas razones, revelan la diversidad en el ámbito educativo, que tiene en cuenta el hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. De todos es conocido, que los niños y las niñas son diferentes referido a sus capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso.

No obstante, es importante señalar que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, pues en muchos países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía y hoy se necesita mucho más en las escuelas para alcanzar metas internacionales de educación.

Para profundizar en el tema que se estudia, se retoman algunas consideraciones de especialistas para el análisis epistémico. En este sentido, el investigador mexicano Granero R, O (2015) entiende por inclusión un “concepto teórico que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad”. Estos aspectos han sido muy analizados desde los fundamentos psicológicos de la escuela cultural de Vigotsky, porque sustentan los referentes teóricos acerca del aprendizaje y la enseñanza en Cuba.

Otros investigadores de suma relevancia aportan al respecto sus consideraciones referidas a la inclusión vista como “el conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. Booth y Ainscow (2004). Por tanto, la educación inclusiva llama a asumir la diversidad de todos los alumnos evitando la exclusión social (entendida como diversidad de etnias, raza, religión, género y capacidad).

Desde esta óptica, se destaca la significación de estas valoraciones, porque se evalúa la inclusión relacionada con dos procesos fundamentales, la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo y el reconocimiento de la identidad, lo que posibilita a las personas saberse de un grupo o etnia y promueve y desarrolla desde edades tempranas los sentimientos de identidad del sujeto social.

Además, se enfatiza en este enfoque de inclusión, que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los alumnos no depende solo de sus características personales sino del tipo de oportunidades

y apoyos que se le brinda o no se le brinda, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra.

A esto se une en muchos sitios del planeta, la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas, incluso la extrema pobreza en ocasiones, obliga a la familia a utilizar al niño para labores en el campo o en otras áreas de forma que contribuya con la calidad de vida de todos.

No obstante, en Cuba, ningún escolar está exento de esta educación básica general a pesar de la lejanía de su contexto rural, incluso existe un maestro disponible para su mejor atención en las escuelas rurales cercanas a sus hogares, aunque ese docente tenga solo 10 escolares. Estas razones, permiten corroborar la labor de la educación cubana a partir de lograr la equidad e inclusión como metas de la educación para todos

El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental y de avanzada hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como se ha podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. Por tanto, debe ser una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial.

La situación anteriormente señalada muestra, la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, obviando la gran influencia que tienen los entornos educativos, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas. Estos argumentos revelan que la educación inclusiva aspira a hacer efectiva para todas las personas, a partir del derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común, específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello, todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

Los estudios internacionales comparativos sobre resultados del aprendizaje, muestran una grave inequidad en la distribución del conocimiento. Estas evaluaciones pusieron de manifiesto en el 2010, que los niveles de aprendizaje de todos los alumnos en lenguaje y matemáticas son en general bajos, pero según los datos de la evaluación realizada por la UNESCO los logros son aún menores en el caso de los alumnos que provienen de las escuelas públicas, ya sean urbanas o rurales en varios países.

Desde la década de los noventa, se han desarrollado estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad, sin embargo, son aún muchas las personas que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad y que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación.

Estas razones, demuestran que no existe una equidad con respecto a las políticas y necesidades de los pequeños. Marlen Triana directora de la Educación especial en Cuba afirmó en el 2015 que equidad es “el derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de las características de cada persona, y la inclusión en los diferentes sectores de la sociedad, lo cual constituye prioridad en la Educación Especial y general en Cuba.” (Triana, M.2015: p.8)

El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen, para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos.

El horizonte de la igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles; la igualdad en el acceso, para lo cual es necesario que haya escuelas disponibles y accesibles para toda la población; la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos en cada uno.

La política dirigida a la educación brinda una atención personalizada a las escuelas rurales, que constituye una debilidad en algunas regiones de América. En este sentido, las dota de recursos mínimos para su desarrollo, y logra que a ellas asistan maestros graduados que vivan cercanos a los contextos rurales, de modo que se ofrezca atención personalológica a los escolares, aunque estos en ocasiones no cuentan con la experiencia necesaria para dirigir estos procesos. Por ello, la importancia desde la formación de maestros, de modo que se eleve su preparación para su futura labor profesional, y posteriormente, como parte de la superación que requieren ofrecer las estructuras educacionales y

las universidades, con la utilización como figuras de postgrados de entrenamientos, postgrados y diplomados de la didáctica de la escuela multigrada y otros temas para su mejor desempeño.

De forma que se promueva el desarrollo de proyectos de investigación que den respuestas a las necesidades teóricas y prácticas en cualquiera de los sistemas educativos, y la solución a las problemáticas existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela, sin obviar, las posibilidades de actualización de saberes a través de folletos, manuales que, como resultados científicos en las manos de los maestros, contribuyen a saltos cualitativos y cuantitativos en las clases.

Por lo que se han convocado a diversos especialistas de distintas regiones de América a la elaboración de guías de trabajo para zonas rurales para orientar a los maestros en México, Perú, Chile y en Cuba entre otros, en este último, se ofrecen modelos didácticos y otros aportes científicos que dan cuenta de las investigaciones que se sistematizan en aras de una mejor atención a la equidad e inclusión educativas.

La variedad de escuelas rurales que existen, destaca la importancia que se le concede a esta educación. Por ejemplo, la provincia Santiago de Cuba ubicada en la zona oriental y segunda ciudad en importancia en la isla por la cantidad de habitantes, está rodeada de un relieve montañoso, y cuenta con un total de 667 escuelas rurales. De ellas, 581 se consideran multigrados en sus diversas variantes, para un 87,1 %.

En el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se establece que los adultos han de proporcionar a los pequeños las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todo los asuntos que les conciernen adecuados a su edad, en base a las que pueden elaborar sus propios puntos de vistas. La participación también está relacionada con el derecho de los niños a ser escuchados y tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas.

Los niños y niñas necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los derechos y libertades de los demás y como sus acciones pueden afectar los derechos de otras personas. Para ello, en la educación primaria en Cuba se imparte una asignatura denominada el Mundo en que vivimos donde se les explica sus deberes y derechos y se comparten estos saberes cuando el maestro se reúne con sus padres en diferentes periodos del curso escolar.

Por consiguiente, la participación, finalmente, involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos. Para MelAinscow (2004), "la participación tiene que ver con experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común". Ainscow, M. (2004: p. 12)

Avanzar hacia una mayor equidad en educación, solo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas, hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas.

En este mismo sentido, una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Tomasevsky, K. (2013) señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

1. La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
2. La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el "status quo" y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos.
3. La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión. Tomasevsky, K. (2013: p.3).

De modo que, al aludir a equidad, se están acercando los estudios al concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se asimila el movimiento de inclusión con el de integración, cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos.

Desde esta mirada, Cuba como isla pequeña, muestra referido a la educación una atención a la equidad e inclusión, porque, además, existen maestros que van a las casas dos veces a la semana a atender a estudiantes con discapacidades motoras muy graves, de modo que reciben de forma gratuita una educación desde el principio de equidad. Un ejemplo elocuente es que, en las cárceles, los presidiarios jóvenes o no, pueden acceder a otros niveles educacionales tres veces a la semana, lo que da cuenta de estos principios de equidad e inclusión.

La educación llega a otros sitios a partir de los maestros ambulantes, porque producto a enfermedades crónicas o graves, existen en los hospitales maestros para aquellos niños y niñas que se ausentan de la escuela por largos periodos, aspecto abordado por José Martí en pleno siglo XIX en sus postulados explicitados en el Ideario Pedagógico en 1887.

Al respecto, la filósofa y especialista en valores Chacón, N (2017) argumenta que la proyección de la educación cubana del siglo XXI cuenta con un acervo cultural desde los siglos XVIII y XIX, preconiza la idea martiana cuando aseveró:

“Los hombres necesitan quien les mueva a menudo la compasión en el pecho y las lágrimas en los ojos, y les haga el supremo bien de sentirse generosos: que por maravillosa compensación de la naturaleza aquel que se da crece y el que se repliega en sí, y vive de pequeños goces y teme compartirlos con los demás, solo piensa avariciosamente en beneficiar sus apetitos, y poco a poco se va trocando de hombre en soledad”. Chacón, N. (2017: p.32).

Por eso, los referentes martianos que asume Cuba, corroboran que se cumple con el derecho a la educación bajo el principio de equidad e inclusión. La enorme importancia de la educación también radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad, por ello, el pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos, al proporcionar al alumnado, desde los primeros años de la vida escolar la oportunidad no solo de conocer dichos derechos sino de vivenciarlos.

Una mayor inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños y las niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros. Todas las personas tienen más posibilidades de desarrollarse como tales si tienen la oportunidad de participar junto con los otros en las distintas actividades de la vida humana.

El 28 de julio del 2016 se publicó en el Periódico Trabajadores de Cuba por el Terré, R Presidente de la Junta Mundial de Asociación Mundial de Educación Especial, el artículo denominado Bajo el título de Inclusión, una palabra responsable, espacio en el cual defendió la idea de que “no se trata de incluir por incluir, ni de hablar de escuelas para todos, sino con derecho a todo”. Se refirió a la necesidad de contar con un docente diferente que responda a las necesidades, intereses y problemas que se sostienen a partir del modelo de enseñanza-aprendizaje. Terré, R. (2016: p.2).

“¿Quién enseña y quién educa en la escuela de hoy?”, preguntó con marcada intencionalidad, para al mismo tiempo responder: “Históricamente el maestro era el dador de conocimientos, ahora se transforma en un facilitador de los ritmos de aprendizaje de los niños, los cuales son diversos y, por lo tanto, debe dosificar —desde su propia experiencia— una serie de propuestas didácticas para el mejoramiento de este proceso”. Terré, R. (2016: p.2)

El especialista consideró que, en Cuba, la inclusión no constituye un problema, pues la educación no responde a las élites, como sí ocurre en otros países; en tanto consideró fundamental aceptar las diferencias de los seres humanos. Aseguró que el modelo cubano de inclusión educativa se sostiene, sobre todo, a partir de la responsabilidad de la llamada “regla de tres”, es decir la escuela, la familia, y la comunidad. Hoy el tercer perfeccionamiento que se realiza a los sistemas educativos cubanos, con énfasis en la educación básica general tiene como objetivo primordial promover una atención sistemática al contexto sociocultural que rodea la escuela, de modo que se potencien los saberes previos de los escolares con los nuevos conocimientos, solo así el aprendizaje se convierte en dominio cognitivos para la vida.

Se valora por variados especialistas, que el escolar a partir de sus deficiencias puede estar en escuelas especiales y luego, puede retornar a la escuela primaria, siempre, que haya mejorado su discapacidad, lógicamente esta puede ser referida a trastornos del lenguaje, problemas de lentitud en el aprendizaje que a mediano y corto plazos pudiera resolverse desde la escuela especial con una intervención oportuna y sistemática.

Además, la función del psicopedagogo que se encuentra en las instituciones escolares posibilita un adecuado seguimiento junto al maestro y su familia en aras de solucionar o aliviar su problemática de aprendizaje.

En Cuba la inclusión es un referente, pues la educación se basa en principios martianos y, por ende, responde a los intereses de todos. De ahí que las metas formuladas por la Unesco para el año 2030 sean aquí una realidad, afirmó Orlando Terré Camacho, presidente de la Junta de la Asociación Mundial de Educación Especial y de la Organización Mundial de Educación, Estimulación y Desarrollo Infantil (AMEE-OMEEDI).

Las valoraciones realizadas a partir del estudio de diversas fuentes bibliográficas regionales e internacionales posibilitan arribar a las siguientes consideraciones finales.

CONCLUSIÓN

La sistematización de los estudios acerca de la inclusión educativa y la equidad, es un problema aún por resolver por los diferentes gobiernos de países diversos en todas las regiones del mundo, a partir de la asignación de mejores presupuestos a los sistemas educativos para el logro de una educación para todos como reafirma la UNESCO en sus objetivos para el decenio.

La equidad es un derecho y deber de todos cuando de educación se alude en el mundo, para ello se requiere desde la formación de maestros primarios, brindar los fundamentos necesarios para el logro de una calidad educativa y para ello, se requiere una mayor integración de saberes desde el currículo.

En este sentido, Cuba es un ejemplo por el logro de la equidad y la educación inclusiva, aunque persiste en la búsqueda de la calidad del aprendizaje de los escolares en cualquiera de sus enseñanzas y en el desempeño superior de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Granero Ruiz, David. (2015). Equidad e inclusión para la escuela de hoy. Editorial, México.
2. Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?. Documento preparado para la revista Journal of EducationalChange.
3. Booth, T. y Ainscow, M (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile.
4. Blanco, R. (2000). La Educación Inclusiva en América Latina. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal.
5. Chacón Nardy, Nancy. (2017). Formación de valores un reto en la educación cubana. En Revista Educación # 20. Marzo/abril. Cuba.
6. Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrados. Revista Iberoamericana de Educación. 15 Disponible en [http:// www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm](http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm). Consultado el 5 de mayo de 2017.
7. Ferrière, A. (1982). La escuela activa. Barcelona: Haider.
8. Martí Pérez, José. (1989). Ideario Pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
9. Montero, Carmen. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de trabajo # 118, Lima Ministerio de Educación.
10. Rangel Guerra, Alfonso. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CEFRAL. Revista Interamericana de Educación de adultos. Vol. 28 # 2.
11. Rodríguez Cosme, María Luz. (2008). Folleto didáctico para el tratamiento a las tradiciones orales en el II ciclo de la escuela primaria. MINED, Santiago de Cuba.
12. Quiñones Reyna, Danilo, Calixto Labrada, Guillermo et al. (2009). Teoría y Práctica de la escuela primaria multigrado. Ministerio de Educación. Cuba.
13. Santos Casaña, Elbio. (2005). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrada. Uruguay.
14. Tedesco, J.C. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. En Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
15. Terré, Rolando. Inclusión una palabra responsable. En Periódico Trabajadores, 28 de julio de 2016.
16. Tomasevsky, Katarina. (2013). Educación para Todos. Conferencia ofrecida en la UNESCO.
17. Triana, Marlen. (2015). La Educación Especial un reto en Cuba. Ponencia ofrecida en evento internacional. Cuba.
18. UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca.
19. UNESCO. Machado, Ana Luisa. (2012). Conferencia sobre la educación rural en América y Latinoamérica.

REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE LA CULTURA UNIVERSITARIA

Reflections About the University Culture Training

Belkis Luisa Aranda Cintra, Dra. C.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-6256-2805>
belkisac@uo.edu.cu

Yamilet Ávila Seco, Dra. C.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0001-9118-3583>
yavila@fts.scu.sld.cu

Yelena Mafrán Domínguez, Dr. C.
Universidad de Oriente, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-3717-4421>
yelena@uo.edu.cu

Palabras claves: Cultura Escolar, Orientación Educativa y Formación.

Recibido: 30 de enero de 2018

Keywords: School Culture, Educational Orientation and Training.

Aceptado: 29 de junio de 2018

RESUMEN

Hablar sobre la calidad, en los sistemas educativos contemporáneos, implica necesariamente la presencia de una cultura escolar, cuyo marco general es, en el caso cubano, la propia concepción de cultura general integral. La cultura escolar posee una relativa antigüedad tanto desde el ángulo profesional, como desde el cotidiano.

La comprensión de este particular ha llevado hoy día, a la necesidad de reclamar un espacio teórico-reflexivo de mayor alcance donde las ciencias de la educación ocupen, con mayor razón, un espacio capaz de generar explicaciones y soluciones a dificultades y problemas que se presentan en la formación del hombre en su relación con su propio entorno social y medioambiental a través del proceso docente educativo, y todo el sistema de influencias que se desprende de estas interacciones y que conforman también el fenómeno de la cultura escolar, que como resultado genera productos culturales cuyos principales objetivos están encaminados al propio desarrollo y al crecimiento humano.

ABSTRACT

Talking about quality, in contemporary educational systems, necessarily implies the presence of a school culture, whose general framework is, in the Cuban case, the very conception of integral general culture. The school culture in Cuba has a relative antiquity both from the professional angle, as from the everyday.

The understanding of this particular has led today, to the need to claim a theoretical-reflective space of greater scope where the sciences of education occupy, a fortiori, a space capable of generating explanations and solutions to difficulties and problems that arise in the formation of man in his relationship with his own social and environmental environment through the educational teaching process and the whole system of influences that emerges from these interactions and that also make up the phenomenon of school culture that as a result generates cultural products whose Main objectives are aimed at the own development and human growth.

INTRODUCCIÓN

La cultura escolar es una categoría que aún no se encuentra en el lenguaje cotidiano de muchos profesionales. Sin embargo, cada día se hace evidente la necesidad de su empleo, puesto que su valor metodológico es necesario debido a que es un proceso poco comprendido por su complejidad, tanto en el orden cognoscitivo como de la práctica educativa pedagógica, que merece de nuevas interpretaciones desde la actividad científica para buscar y establecer las vías que permitan su necesario perfeccionamiento.

La sociedad cubana actual, inmersa en profundas transformaciones promovidas por su Modelo de Desarrollo, requiere del estudio de las contradicciones propias de un período de grandes cambios y el esclarecimiento de las relaciones entre el ideal social y la realidad, lo que adquiere una enorme importancia para el perfeccionamiento de las estrategias y políticas socio-culturales y educativas. En el centro de esta problemática está la relación cultura – sociedad-educación, enfrentada al desafío de los retos que impone el desarrollo actual y su proyección futurista.

Para lograrlo la cultura no debe ser entendida sólo como objeto de estudio, sino como herramienta de análisis de la realidad, lo que implica el reconocimiento de su complejidad y su papel cognoscitivo, aportativo de una cosmovisión simbólica, involucrando pasado, presente y futuro en la formación integral de la personalidad, aspecto que se erige como centro de reflexión del presente artículo, enfatizando en la importancia que tiene la formación de una nueva cultura universitaria.

DESARROLLO

La cultura escolar una reflexión necesaria para los educadores

La importancia de la cultura escolar se revela en la relación directa con el vínculo individuo-sociedad, por lo que tiene de implicaciones en la actividad vital de los seres humanos y, en sus relaciones interpersonales, expresadas en el nexo de los factores socializadores, considerando que desde las sociedades más antiguas ha sido posible distinguir la tarea de iniciar a los más jóvenes en la vida social, en un proceso que ha comprometido a las instituciones especializadas y a la sociedad en su totalidad, en correspondencia con la condición social del ser humano.

La cultura escolar, en calidad de constructo social, involucra los procesos de cognición, volitivos y conductuales del sujeto, contextualizándolos, lo que explica su complejidad y sienta las pautas para su abordaje desde la integralidad de la cultura y de la educación.

De la cultura y la educación dependen, cada vez con mayor fuerza, las formas de vida personal y la convivencia social, lo que le otorga a la cultura escolar, un lugar de privilegio en la formación del ser humano del siglo XXI, cuya aspiración paradigmática debe ser la de alcanzar una cultura integral, humanista, universal, convergiendo con los requerimientos intelectivos y morales de la sociedad del futuro. El punto de partida en el análisis de esta relación radica en la jerarquización y ubicación en clase de este concepto.

La cultura escolar es una categoría contextualizada en las instituciones educativas y sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica una presencia tanto en educandos como en educadores. Aquí lo institucional se diferencia en el sentido de que es precisamente en ese contexto donde se sintetiza esa cultura no solo en su aspecto espiritual del cual es también un resultado, sino en su sentido totalizador, o sea, en su relación con el aspecto material que la sostiene, así como también con el resto de las relaciones que la estructuran.

La escuela, al formar parte de una comunidad con la cual interactúa, se vincula con el resto de los organismos sociales, a través del nexo con otros factores socializadores. La escuela es un espacio de concreción y construcción de la cultura. Lo que implica un proceso de formación y desarrollo dentro de las particularidades del proceso docente educativo como va a ser por ejemplo: el clima escolar; que es el conjunto de características psicosociales del centro determinadas por todos aquellos elementos estructurales tanto personales como funcionales de la institución, lo que le confiere un modo peculiar de accionar y de obtener los objetivos educativos y socio-culturales previstos.

Otro momento, estrechamente relacionado con el anterior, es el estilo que se desarrolla dentro de la escuela, siendo un concepto que se conduce a través del hilo central del entramado sistémico de la cultura escolar, es inherente a todos los géneros de actividad material o espiritual del hombre, a su modo de conducta y a los diferentes tipos de concepción del mundo, etc.

Los monumentos de la cultura universal del pasado y del presente, las fuentes históricas escritas o no, las obras de la creación artística y la técnica de los hombres de otras épocas, resultan ser testigos invalorable acerca de que el estilo caracteriza la manera interna o externa de reaccionar del hombre ante cualquier influencia, de la especificidad de sus

necesidades materiales o espirituales, de los intereses, de los modos emocionales e intelectuales de aprehensión de la realidad, de las particularidades de las manifestaciones de los sentimientos, de los motivos, la orientación y el planteamiento de objetivos y tareas, etc. He aquí su importancia y, a la vez, la necesidad de que ello sea conciencia no solo en la preparación y actuación del profesor sino también de cómo todo ello influye en la calidad de la producción educacional.

El rol del maestro en este proceso de producción espiritual. Su concreción en la cultura universitaria

La idea del desarrollo multilateral de la personalidad del maestro tiene una larga tradición histórica. Pedagogos de diferentes épocas y pueblos, pensando sobre los problemas de la enseñanza y la educación, llegaron a la conclusión acerca de que el éxito de la influencia pedagógica se define, en primer lugar, por la calidad de la inteligencia, el carácter, la voluntad del propio educador y la autenticidad de su personalidad. Hay que señalar que el problema acerca de la influencia de la cultura espiritual en la formación de la personalidad del maestro y de su nivel cultural general todavía es insuficientemente investigado. Lo que se estudia fundamentalmente es la actividad del maestro sobre todo la relacionada con el consumo de los valores espirituales. Sin embargo, la función de consumo de los valores espirituales caracteriza al maestro solo en calidad de objeto de la cultura espiritual.

El grado de aprehensión, por la personalidad, de la cultura espiritual se determina por la manifestación de esta en calidad de sujeto de la producción espiritual. Es necesario subrayar que el proceso de aprehensión de los valores culturales no siempre es un consumo pasivo, sino que también es activo, creador, un consumo selectivo; y si en el primer caso la personalidad interviene solo como objeto de la cultura, en el segundo, indudablemente, se manifiesta como sujeto. Sin embargo, en este último caso, este, como regla, está relacionado con la actividad creadora de la personalidad. La aprehensión activa y creadora de la riqueza espiritual es un momento necesario para el cambio del propio objeto de la cultura.

Directivos y profesores que aprenden a ver el ambiente de su organización desde un punto de vista holístico poseen necesariamente un enfoque amplio, y con ello una nueva visión del concepto de cultura escolar que les da un marco más amplio en el cual trabajar, comprendiendo mejor los problemas y las relaciones complejas que se dan dentro de la escuela. Al profundizar su comprensión de la cultura escolar se estará mejor preparado para formar los valores, las creencias, y las actitudes necesarias para promover un ambiente de aprendizaje estable y beneficioso; es decir: eficiente.

El análisis de las relaciones que se dan en el interior de la relación superior entre cultura, educación, sociedad permite aseverar que la cultura escolar se potencia desde la esencia de las relaciones que se establecen en la institución educativa que la promueve y estará matizada por los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, los mitos, en fin, las tradiciones comprendidas, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar; pero, que como ley sociológica general tiene un papel trascendental en la formación de la personalidad, ya que este sistema de significados es parte de la dialéctica del “mecanismo social” que generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.

La cultura escolar, como concepto es el producto de la actividad de los hombres que se despliega hacia un fin determinado, el que se contextualiza a través de la educación dentro de un sistema educativo que tiene ante sí la responsabilidad de desarrollar lo humano en el individuo, haciendo énfasis en la subjetividad que caracteriza su naturaleza; o sea, el capital humano conceptualizado en términos de conocimiento y cultura.

Un elemento importante para este análisis es la maestría pedagógica del docente. No nos asombramos cuando a un artista, cualquiera sea su campo o especialidad, como, por ejemplo: los músicos populares o clásicos se les llaman maestros cuando alcanzan un nivel determinado, o cuando a pintores se les llama igualmente maestros cuando su talento se evidencia públicamente, o cuando a uno o varios literatos se les hace un reconocimiento y se les denomina maestros por el nivel profundidad y calidad de su obra, o cuando un atleta alcanza la maestría deportiva.

Reflexionemos entonces ¿Cuándo el profesional de las Ciencias de la Educación alcanza la maestría pedagógica? Pues a juicio de los investigadores se alcanza cuando en su palabra y en su acción es capaz de componer y trasladar un mensaje que sintetice todas esas imágenes anteriores, o sea cuando es capaz de crearlas y materializarlas en el contexto de la experiencia social y de los valores a donde pertenece, o sea, cuando convierte con su accionar las posibilidades y potencialidades en objetivos reales, como manifestación de que se ha convertido en sujeto de la producción espiritual y cultural.

Específicamente para adéntranos en la cultura universitaria, hay que profundizar en la realidad universitaria de este siglo XXI, y del papel de profesorado para transmitir la experiencia social y de los valores espirituales en consonancia con la experiencia profesional y los valores profesionales más genuinos de cada carrera. Lo que implica el desarrollo

de una cultura general y profesional amplia que no esté determinada por la exclusividad de la preparación académica e investigativa.

La comunidad universitaria debe repensar en sus posibilidades de transmitir la cultura dentro de su marco de acción y de innovación, debe ser dinamizadora de los apremiantes cambios ambientales, sociales, científicos, tecnológicos y económicos que se suceden en la realidad social contemporánea. De ahí, su importancia y la necesidad de un análisis holístico de la situación histórico social y contextual en que se forman los educandos y cómo influir integralmente en una formación del “ser universitario” a favor del progreso social, comunitario y profesional.

La universidad como institución no puede quedarse a la zaga de su tiempo; al contrario, debe de estar a la altura de su tiempo, siendo flexible en sus estructuras formativas, académicas, científicas, investigadoras y administrativas para dar cumplimiento a las demandas de la nueva sociedad del conocimiento y de la economía mundial. Debe trascender en ella la necesidad de preparar al profesional para que sea capaz de comprender y dar una respuesta cultural a tono con las nuevas realidades, sus exigencias, sus significados y sus sentidos.

En este empeño, hay que redimensionar la vida cultural para que ocupe el lugar que merece en los intramuros universitarios, hasta convertirse en una academia profesional promotora de la cultura para la gran mayoría, en un centro de investigación con especializaciones cuyo objetivo primario sea la transformación de la realidad socio-histórica-cultural-profesional de su entorno, que sea capaz de estimular las ilimitadas potencialidades que tiene para el desarrollo cultural.

Es la responsabilidad inmediata de la universidad cambiar la mentalidad de docentes y estudiantes de una mentalidad pragmática del currículo a una mentalidad abierta y nueva que ofrezca posibilidades de formación que trascienden las exigencias de su profesión para el bien común, a favor del desarrollo cultural, social, económico, productivo de la comunidad, el territorio y el país.

Es inaplazable, para la universidad, establecer los medios y los espacios para desintegrar las murallas que entorpecen la formación y el fomento de la cultura profesional, la cultura humanística y la cultura científica, siendo imprescindible integrar sus campus, dar más amplio acceso a las nuevas formas de interrelación e interacción de la universidad-comunidad, universidad-sociedad, universidad- desarrollo social sostenible.

Solo ampliando y promoviendo esas interrelaciones e interacciones y cambiando los modos de comunicación será posible la integración entre los distintos saberes que se cultivan y se construyen dentro de la universidad. También, significa poner en contacto al universitario con las ideas de su tiempo, para innovar a tono con su tiempo e ir más lejos, con una transformación inminente de sus planes de estudio y un mayor alcance e integración de sus procesos sustantivos: docencia, investigación, superación, administración y extensión universitaria.

Los cambios que se están comentando implican buscar el equilibrio, la coherencia interna y la armonía entre el contexto universitario y las demandas del contexto social, es decir, la academia con la acción, la investigación científico - técnica con el desarrollo social, el desarrollo de la cultura profesional con la cultura general. Es asumir una posición de interés, comprensión y entendimiento ante los crecientes problemas que están afectando el mundo y su supervivencia (desastres medio- ambientales, guerras, conflictos sociales y generacionales, pérdida de principios y valores, desarraigo de las culturas autóctonas, entre otras, que ponen en riesgo la cultura universal acumulada por miles y miles de años de la humanidad).

Dentro de este entramado de ideas, se revela la gran responsabilidad social que tiene ante sí la universidad del actual siglo, se impone la interrelación de esta con las empresas u organizaciones, con la sociedad, así como las expectativas de los actores educativos y sociales para atesorar e incrementar el desarrollo socio cultural de sus pueblos y con ello de la cultura universitaria.

Esa demanda social debe estar siempre dirigida a la solución de los problemas económicos y culturales para promover las vías idóneas de viabilizarían del cambio social y el desarrollo del entorno. La participación de la comunidad educativa universitaria en el logro de propósitos sociales, con el compromiso y la pertinencia institucional con los hechos sociales y el desarrollo sustentable y sostenido de sus pueblos.

Cada vez se toma mayor conciencia del potencial dinamizador que tienen las universidades para lograr el cambio social; e implica, que sus egresados salgan eficientemente preparados para que el desarrollo de su trabajo profesional trascienda de manera directa e indirecta en las transformaciones de su entorno natural, social, profesional y cultural. Hoy, más que nunca, la función social de la universidad se expresa básicamente a través de la extensión universitaria, es lo que realmente permite propagarse y convertirse en un autorreferente cultural connotado para el resto de los subsistemas sociales.

Por tanto, el sistema de educación superior adquiere actualmente funciones específicas que le permiten reformar continuamente las funciones ya sea dentro de la institución o en el acontecer sociocultural. Así, la universidad se distingue y desarrolla funciones propias dentro de su subsistema, pero también dentro del sistema social, siendo así que se refuerza su condición influyente como promotora de la cultura dentro de la sociedad.

Desde esta perspectiva, cambia su función social encaminada a un proceso sociocultural en el que se demandan directamente ella y el sistema social, se aseguran un conjunto de cambios, enlaces y contingencias. La función social no es nada más que el resultado de la participación directa entre la universidad y los procesos socio - culturales en contextos históricos específicos dentro y por la comunidad, el entorno y la sociedad en general, desarrollando valores, producciones y cultura en los individuos que la integran.

CONCLUSIÓN

La cultura escolar es entendida como la confluencia de todos los elementos del sistema de relaciones que existen en un centro: la comunicación, la participación, los conflictos, el estilo y el clima como procesos interactivos que generan un entramado o tejido de creencias, supuestos, valores y ritos compartidos. La cultura escolar constituye, un tipo, un nivel y un grado cualitativo de expresión de la relación cultura-educación a nivel societal cuya síntesis como organización y como institución es parte del capital humano y por ende del capital cultural.

Las interacciones y relaciones que se despliegan en la institución escolar están dentro de un espacio-tiempo social determinado en el que se sintetiza una imagen escolar desde una conciencia escolar común, manifestada a través de la orientación, la organización, la planeación, la explicación y la proyección que tienen como base la representación de lo escolar.

La cultura escolar convoca a captar lo simbólico a partir de las categorías consenso-conflicto, tanto en lo individual como en lo institucional, pasando por sus relaciones. Este proceso se concibe como direccionalidad, como pronóstico, y como el repensar el pasado en términos de continuidad y ruptura. Desde esta óptica, la actividad social de la escuela debe manejar la cultura en términos de búsqueda, de salidas consensuadas, de modo que los conflictos atraviesen con el menor nivel de riesgo sobre la personalidad de los implicados tanto en relación con la historia personal, como la historia escolar y su dialéctica.

La problemática, actualmente, debe encaminarse a alcanzar en términos culturales en el plano de la espiritualidad a nuevas lecturas y la estimulación de nuevas experiencias en términos de gestión educativa y práctica escolar, fundamentalmente en el contexto universitario.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aranda C, B L. (2003). Cultura y escuela: un nuevo enfoque sobre la formación sociocultural del escolar. Evento Nacional Ciencia y Conciencia. Santiago de Cuba
2. _____. (2004). La cultura y la ciencia: un reto en la formación de la identidad cultural de los escolares". Revista Santiago 106. Universidad de Oriente 2005 Ciencia y Conciencia. 2004.
3. Arias H, C & y Rodríguez, C. (2004). Funciones de la Educación Cívica. Revista Iberoamericana de Pedagogía. No. 6, octubre-diciembre.
4. Barnet, M. (196. Biografía de un cimarrón. La Habana, Instituto de Etnología y Folklore, Academia de Ciencias de Cuba
5. Bermúdez S & Rodríguez R, R. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
6. Pierre, B. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo Veintiuno. México,
7. _____ (1989) Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En Sacristán Y Pérez Gómez. "La enseñanza: su teoría y su práctica". AKAL/Universitaria. Madrid; 1989.
8. Pierre, B & Passeron. (1972) "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ed. Laia, Barcelona.
9. Bourdieu, P & Chamboredon, J. & Passeron, J. (1988). El oficio de sociólogo. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 9-110/150-190
10. Braudel, F. (1990). El Mediterráneo. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales
11. Bravo J, L. Diccionario Latinoamericano de Educación. Venezuela: UCV, Fondo Editorial. De Humanidades y Educación, Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, Fondo Editorial

12. Bruner, J.S. (1985) Cultura, políticos y pedagogía. Cuadernos de Pedagogía, 121, enero, pp. 7-10.
13. Cairo B, A. (2002) 20 de Mayo ¿Fiesta gloriosa? Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
14. Caivano, F. y Carbonell, J. (1983) Escuela, cultura, territorio. Cuadernos de Pedagogía, 102, junio, pp.4-6.
15. Castubal, A. (1995) Prescripciones sobre nación e identidad. En revista Temas, No. 2
16. Cuevas G, A. (2006). La cultura escolar como espacio de sistematización de las Ciencias de la Educación. Santiago de Cuba: ISP. CDIP.
17. _____ (1999) Las tradiciones y su papel en la construcción de la cultura a partir de su transmisión-adquisición a finales del segundo milenio. Santiago de Cuba: Ateneo Cultural "J. Bravo Correoso" Ediciones "Atenea"
18. _____ (1999) Tradición, historia y vida cotidiana en los procesos ideológicos de la contemporaneidad. Santiago de Cuba: Ateneo Cultural "J. Bravo Correoso" Ediciones "Atenea"
19. _____ (1998) La reconstrucción de las historias familiares. Una dinámica para la interacción de la escuela y la comunidad. En Memoria del III Encuentro Iberoamericano y Caribeño de Agentes del Desarrollo Sociocultural Comunitario "Comunidad 98"
20. _____ (1984) El enfoque sistémico y su papel en el conocimiento social. Leningrado: tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas
21. Domínguez, M I. (1995) Controversia de las generaciones. En revista Temas No. 4
22. Donatien C, J C. (2007). Una configuración necesaria en la sistematización de la cultura escolar: el hecho pedagógico.
23. Chonsky, N & y Heinz Dieterich: La sociedad global: Educación, Mercado y Democracia. ED. Abril, C. Habana, 1997.
24. Flint, G. (1983) Marchando con Gómez. La Habana, Ed. De Ciencias Sociales, 256 p.
25. Geert, Clifford. (2003) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En lecturas de Antropología, Editorial Félix Varela, La Habana
26. Guadarrama G, P. (1987) Lo universal y lo específico en la cultura. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
27. Harris, M. (1998) Antropología Cultural. Madrid: Alianza Editorial S. A.
28. Hart D, A (2007) ¿Qué es la cultura? Santiago de Cuba: Conferencia en el Evento Ciencia y Conciencia.
29. _____. (1989) Cultura e identidad Nacional. La Habana, Dirección de Información de Ministerio de Cultura,
30. _____. (1990) El objetivo básico de la educación es la cultura. La Habana: Dirección de Información del Mincult.
31. Linton, R (1983) Cultura y Personalidad
32. Markarian, S. (1978) Teoría de la cultura. En revista Problemas del Mundo Contemporáneo, Nº 110. Moscú
33. Ojalvo M, V. (2002). La educación de valores. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico cultural, En Tarbiya No. 30. Madrid,
34. Sáez P, A (2001) Historia de la Educación Cívica hasta 1982 Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas
35. Sorin, M. (1990) Cultura y vida cotidiana. En revista Casa de las Américas, No. 178, La Habana
36. Tolstoj, V.I (1989) La producción espiritual. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
37. Torre, C. (1995) Consecuencia de mismidad, Identidad y Cultura cubana. En revista Temas Nº2 La Habana, abril-junio.
38. _____ (2000) Imagen del cubano 1995-1999. Un estudio del periódico J. Rebelde. La Habana: CIDCC "Juan Marinello".
39. Vinent M, M. (1999) Proyecto educativo para la formación integral de los adolescentes en la Enseñanza Media Superior. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
40. Vitier, C. (1996) Una campaña de espiritualidad y conciencia. En La formación de valores en las nuevas generaciones. pág. 20 – 27, Editorial Ciencias Sociales, La Habana
41. _____ (1991) Imágenes de Nuestra América. La Habana: Casa Editora Abril.