

La investigación pedagógica en acción:

Sinergias desde el aula

Miradas hacia la *Pedagogía – Psicología*, la educación
axiológica del pensamiento, las *TICs* y las ciencias de la
información



PARTE 2

Israel Acosta Gómez
(Coordinador)

370-I624-2019

La investigación pedagógica en acción: sinergias desde el aula: miradas hacia la pedagogía - Psicología, la educación axiológica del pensamiento, las TICs y las Ciencias de la Información: Parte 2 / coordinador: Israel Acosta Gómez y otros 71 autores. – La Habana : Editorial Universitaria, 2019.



Coordinador: Israel Acosta Gómez, 2019.

Digitalización: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Calle 23 entre F y G, No. 564. El Vedado, La Habana, CP 10400, Cuba, 2019.

ISBN 978-959-16-4299-8 (PDF).



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.es>

LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN ACCIÓN

SINERGIAS DESDE EL AULA

MIRADAS HACIA LA PEDAGOGÍA – PSICOLOGÍA, LA EDUCACIÓN
AXIOLÓGICA DEL PENSAMIENTO, LAS TICs Y LAS CIENCIAS DE
LA INFORMACIÓN

PARTE 2

LIC. PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ (COORDINADOR)

MSc. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ

DR. C HUMBERTO C. CALDERÓN ECHEVARRÍA

MSc. ÁNGEL RAMÓN PÉREZ PORTAL

DR. C MANUEL ERNESTO HORTA SÁNCHEZ

DRA. C ZAIDA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

DRA. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO



PROF. LETICIA ROCHA GÓMEZ
 MSc. BEATRIZ RUFFIN ABADAL
 MSc. MIRIAM DOLORES RÍOS GONZÁLEZ
 MSc. GUILLERMO AQUINO DÍAZ
 MSc. IYOLEXIS CABRERA BOLAÑOS
 Dra. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO
 MSc. MARITZA CEDEÑO SALGADO
 MSc. DELVIA CASTELLANOS MEDINA
 Lic. IVET DE LOS ÁNGELES ARMERO URQUIZA
 Dra. C. MARTA ALFONSO NAZCO
 Lic. DARIEN MARTELL CUELLAR
 Lic. LAURA LUIS BOMBINO
 Lic. DAIRENY MARTÍN HERNÁNDEZ.
 Dra. C MAILENE ROJAS HERNÁNDEZ
 MSc. MARITZA WICHI BLANCO
 MSc. YUDANIA HERNÁNDEZ ROMÁN
 MSc. JORGE LUIS NÁPOLES CATALÁ
 MSc. MAGDA BUENO PÉREZ
 Dra. C MAYULI CONESA SANTOS
 MSc. MARIANO ÁLVAREZ FARFÁN
 Lic. ALEJANDRO CLEMENTE TRIANA
 Dra. C DAYSY ECHEMENDÍA MARRERO
 Dra. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO
 Dr. C MANUEL ERNESTO HORTA SÁNCHEZ
 MSc. IYOLEXI CABRERA BOLAÑOS
 Dr. C ANTONIO HERNÁNDEZ ALEGRÍA
 Dr. C PEDRO OMAR TOLEDO DÍAZ
 MSc. ANA EPIFANIA ECHEMENDÍA IZQUIERDO
 Dra. C CARMEN LYDIA DÍAZ QUINTANILLA
 Dr. C FERNANDO PEREREA CUMERNA
 MSc. YAIRIS CEPEDA RODRÍGUEZ
 MSc. ÁNGEL RAMÓN PÉREZ PORTAL
 MSc. JORGE FRANCISCO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
 Lic. YUNIEL VERA BELLO
 MSc. JORGE GÓMEZ EXPÓSITO
 MSc. DAMARIS GUERRA PENTÓN
 Lic. YUDELKIS DAYARA GONZÁLEZ MENESES
 MSc. TAHIRIS RODRÍGUEZ DÍAZ
 Dr. C FIDEL CUBILLAS QUINTANA
 Lic. REINIER CRESPO CANCIO
 MSc. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA
 MSc. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA
 MSc. ÁNGEL RAMÓN GONZÁLEZ ÁGUILA
 Dra. C MERCEDES FERNÁNDEZ ESCANAVERINO
 Lic. MAYTÉE ESTHER RAMÍREZ GALÍ
 MSc. IBRAIN SALGADO PAZ
 Dr. C ARLEX VALDÉS GONZÁLEZ
 Lic. KIRENIA ECHEVARRIA RODRÍGUEZ
 MSc. ADAPMERYS HERNÁNDEZ PÉREZ
 Lic. JULIA ESTHER VALDIVIA GUERRA
 Dra. C. DÁMARIS VALERO RIVERO
 MSc. MARITZA VALDIVIA FONSECA
 Lic. YUNIEL VERA BELLO
 MSc. MARITZA CEDEÑO SALGADO
 Dra. TATIANA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
 Dr. YURISBEL TOMÁS SOLENZAL ÁLBAREZ
 Dr. MIGUEL ÁNGEL AMARÓ GARRIDO
 Lic. VIVIANA DE LA CARIDAD MORELL TORRES
 MSc. JOSÉ FERMÍN GONZÁLEZ CURIEL
 Lic. DOMINGO GARCÍA JACOMINO
 Lic. ROXANA REYES FAIFE.
 Lic. DAIRIS DE LA CARIDAD ROJAS ORTEGA
 MSc. LILIA JUANA MONTEAGUDO
 Dra. C ELENA SOBRINO PONTIGO
 Lic. LISANDRA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
 MSc. JORGE LUÍS GUILLÉN TAÑO

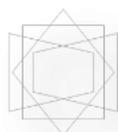


PRÓLOGO:

“LA EDUCACIÓN GENERA CONFIANZA. LA CONFIANZA GENERA
ESPERANZA. LA ESPERANZA GENERA PAZ”.
CONFUCIO (551 A. C-479 A. C)

“LARGO ES EL CAMINO DE LA ENSEÑANZA POR MEDIO DE TEORÍAS, BREVE Y
EFICAZ POR MEDIO DE EJEMPLOS”.
SÉNECA (4 A. C-65 D. C)

“ESTUDIAR... SIGNIFICA POSEER MÉTODOS MAGISTRALES. ASIMILAR EL
MÉTODO DE TRABAJO NO SIGNIFICA FORTALECERLO PARA TODA SU
VIDA: SOLO EMPIEZA A TRABAJAR Y EL MISMO TRABAJO TE ENSEÑARÁ A
TI”.
MÁXIMO GORKI (1868-1936)



El presente libro “LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN ACCIÓN. SINERGIAS DESDE EL AULA...” contribuye a cristalizar un aspecto en la enseñanza que se llama “investigación”, la cual valora la posibilidad de pensar la escuela, y el aula en particular como un sistema de influencias meta-reflexivas y dialógicas que gestionan un proceso de enseñanza-aprendizaje “atributo” de sostenibilidad.

Este pretende en los capítulos que lo integran, pensar una investigación que coadyuve a materializar resultados. Todo maestro o profesor, hace la investigación para “cambiar” el sistema, pero cambiar en el sentido de “crecer”, cambiar en el sentido de “proponer”. Nada más honroso que ver al aula de clases como un “pequeño laboratorio pedagógico”, para ver cómo evolucionan los estudiantes, y cómo aprenden a crecer

“haciendo”; porque aprender ha de ser sostener el saber para aplicarlo a la vida o dinámicas sensibles del estudiante

Asimismo, la investigación pedagógica en acción, evalúa la reciprocidad, y ¿por qué?, pues porque cuando se es recíproco, es decir, se es constructivo, se intercambian con los estudiantes, como potenciales agentes de cambio, se logra saber qué piensan, y qué desean aprender, porque como decía Noam Chomsky (1928-): “*Si estas enseñando hoy lo que estabas enseñando hace cinco años, ese campo está muerto o lo estás tú*”, “enseñar” supone intercambiar, porque la mediación pedagógica, indica que el profesor “ayude” a construir, y sea el estudiante el que haga. Se trata, según observa Chomsky, de atemperar el proceso de enseñanza, como si fuere un eje activo y crítico de pensamiento; hay que saber que la enseñanza adoctrinada,



no es sensata, hay que enseñar lo nuevo, desde lo singular-actual. Hay que pensar humanamente una escuela creativa.

“Hacer” en la pedagogía, para mí significa “mostrar”, no adoctrinar, no imponer, es observar posibles caminos, pero solo el estudiante podrá hallar el camino; solo el profesor que se adoctrine, ganará, como respuesta, el olvido. La pedagogía “merece”, descubrir mentes que deseen hacer, pero Pablo Coelho (1947-) ha dicho que: “Enseñar es solo demostrar qué es posible. Aprender es hacerlo posible para ti”. Los estudiantes creen lo que se les enseña, desde la pasión. Se trata de diseñar aulas y sistemas más creativos, ya lo expresaría César Coll (1987) cuando dijo:

De lo que se trata pues, es de disponer de un Modelo de Diseño Curricular lo suficientemente flexible para atender de forma adecuada a las peculiaridades de los diferentes ciclos o niveles de la enseñanza pero, al mismo tiempo, lo suficientemente preciso para salvaguardar la coherencia y la continuidad del proyecto educativo a cuyo servicio está, o debe estar toda enseñanza¹. (p. 12)

Es pues, que el Modelo de Diseño Curricular, que se pueda diseñar deba ser todo lo integrador posible, como para enseñar al estudiante todo lo que él debe

aprender para formarse con integralidad. Por ello, este libro propone un aprender, visto como un ejercicio grato, útil y de participación social. Este pretende diseñar estadios de gestión, pues sirve de alguna manera para construir los marcos de enseñanza que aún esta “necesita”. Incluso, sin ser estrictos, este libro no es solo un compendio de saberes, sino que puede ser para nosotros, los que lo hemos escrito, un sentido mismo de la enseñanza. Porque enseñar es estructurar desde lo interdisciplinar.

Si se habla un tanto sobre la ordenación de este libro, conviene decir que se estructura por áreas del saber, lo que permite una mayor distribución. Así, las áreas que lo definen son:

- ÁREA: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN
- ÁREA: PEDAGOGÍA – PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN AXIOLÓGICA DEL PENSAMIENTO
- ÁREA: TICS, ENSEÑANZA DESARROLLANTE Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

No se piensa que sean restrictivas, sino todo lo contrario, se ha concebido, una enseñanza en sistema, una enseñanza en red, donde todo dependa, de la creatividad del profesor para proponer un proceso de formación social; un proceso de “modificación” de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) singularmente conformada. Cada zona es un complejo proceso de

¹ César Coll. (1987). Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar. *En Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid: Serie Documentos. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?id=Y8XuCQAAQBAl>



intención-apropiación desarrollante donde se obtienen criterios, saberes, conductas y sobre todo, conductas desde lo sostenible y proactivo. En este sentido, Sōseki Natsume (1867-1916) dice: *“Un verdadero pedagogo es aquel que no solo imparte conocimientos sino que ejerce una influencia moral positiva en sus alumnos”*; el verdadero pedagogo no es el que se atrinchera en su metodología, sino el que la aplica consecuentemente.

En el ÁREA: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN se proponen diversos artículos que versan sobre la concepción eco crítica y educación ambiental desde la comprensión de textos poéticos como sistema de influencias textuales-discursivas, donde pueda además, el estudiante-lector-modelo, “construir” una significación sugerente donde se evoque lo medioambiental.

También, se hablará sobre el lector como comunicador en el texto de estilo poético, y porque la comprensión del texto poético desde una actitud reflexiva y hermenéutico-textual debe sensibilizar al profesor a la utilización de concepciones procedimentales para atemperar el texto, a la cognición del estudiante. De la misma forma, se expresará, cómo la promoción de lectura es una propuesta necesaria e interesante, para que el lea por placer, y se pueda disfrutar de la lectura más que como proceso, sí como resultado, traducido en querer leer más y mejor. Se hará un acercamiento al desarrollo de la competencia

sociolingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras como una intencionalidad y situacionalidad en el discurso; así como un acercamiento a la expresión oral en la lengua inglesa desde la actividad de la competencia comunicativa y discursiva, ambos complementos dialécticos para los futuros profesores de lengua.

También se podrá reflexionar con un con encuentro con la lectura y comprensión del texto poético desde la clase de Español-Literatura para la aprehensión cognitiva desde análisis discursivo-funcional, como espacio idóneo para mostrar modelos de actuación sugerentes, que el profesor puede aplicar en el aula y el estudiante puede aprender. El área culmina con un artículo dedicado a la comunicación pedagógica, la cual entiende que desde la clase se debe percibir un ambiente de cálida acogida, que infunda familiaridad y se gesten mejores diálogos en el intercambio de la cultura que se enseña, para el logro de una construcción desarrolladora del saber y la conducta.

En el ÁREA: PEDAGOGÍA - PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN AXIOLÓGICA, se proponen mostrar un acercamiento teórico a los aprendizajes múltiples, desde miradas estructurantes, porque se pretende desde esta teoría de Howard Gardner, que la inteligencia no es un conjunto seccional que aglomere diferentes capacidades específicas, sino una red de ‘conjuntos autónomos’,



comparativamente interrelacionados. Para Gardner el desarrollo de algún tipo de inteligencia obedece a tres factores: Factor Biológico, factor de la vida personal y Factores culturales e históricos, y de esto se podrán compartir opiniones esta área.

Muy interesante y puede servir para evaluar un aula divergente-creadora y capaz desde todos los ángulos. Así, también podrán leer sobre un acercamiento a la educación sexual en la adolescencia, y se podrá ver cómo se pretende por parte de sus autores, intentar una taxonomía de la adolescencia, teniendo en cuenta la Situación Social de Desarrollo. Además, se verá cómo se puede lograr la orientación a familias rurales con menores que presentan discapacidad intelectual moderada, una propuesta teórica sugerente, que puede servir de complemento, aunque desde otro ángulo de estudio a la orientación individual a escolares con manifestaciones de timidez, ambos trabajos, todo un reto un reto desde el aula de clases.

Se podrá disfrutar de la lectura de un trabajo que sostiene que el concepto de Revolución de Fidel Castro es un instrumento para el trabajo político-ideológico en la universidad cubana espiritana, y se propone una estrategia para evaluar su implementación, igualmente puede servir, para que otras enseñanzas lo apliquen y perfeccionen.

Pues, llega el trabajo referido a la pedagogía social, el cual es un acercamiento

teórico que concibe a la pedagogía como un sistema ideológico y social, porque todos los estudiantes tienen el derecho de ser educados, desde su diversidad, es pues una educación social desde el saber del presente, pretende una educación constructiva e inclusiva. También, el lector de este libro, puede disfrutar de la lectura del trabajo que habla sobre la proximidad teórica y sistémica de un concepto “difuso”-interesante, y que se refiere a los valores pedagógicos de la interdisciplinariedad, concepto que gestiona una educación relacional y crítica, donde las disciplinas gestionen el contenido-conocimiento, al evaluar las formas de implementación más activas y sirve de colofón a él, el trabajo sobre la preparación como vía de aprendizaje desarrollador en la escuela.

Y para concluir, abre el ÁREA: TICs Y ENSEÑANZA DESARROLLANTE, la cual, desde las nuevas ópticas del enseñar, pretende centrar la mirada en los procesos sistémicos de los ambientes virtuales de aprendizaje como catalizadores heurísticos de intervención socio-meta-cognitiva. De esta manera, los artículos se distribuyen desde una generalidad común, y es analizar cómo las TICs (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) formalizan un aprendizaje de calidad para ofrecer optimización de los aprendizajes, y un aprendizaje intra e interpsicológico en función de evaluación de la práctica educativa hipermedial mediacional. También, se reflexiona sobre los talleres metodológicos, a partir de los



cuales se pueden gestionar o implementar ambientes virtuales de aprendizaje para potenciar el saber hacer del docente.

Se desea, pues por parte de los autores de este libro, concluir con una sentencia del escritor francés Stephane Mallarme (1842-1898) que servirá de guía para todo lo que se expone, así: “*Definir es destruir, sugerir es crear*”. En consecuencia, lo que intentamos, es proponer mejores prácticas, pero siempre desde la intencionalidad y expectativa experiencial de cada cual; es pues que cada profesor debe enseñar a aprender, pero sin sustituir, porque el aprendizaje es un noción individual de reconstrucción protagónica. Cumplimos en este libro, una premisa vital de César Coll (2000) cuando dijo:

Si se acepta que el aprendizaje escolar consiste, como postula la concepción constructivista, en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno; y si se acepta, (...) que nadie puede sustituir al alumno en dicha tarea² (p. 25)

Por lo que, Coll, deja claro de que la enseñanza ha de ser un principio constructivo y con carácter reflejo, donde el estudiante dimensione su saber (el que posee) a partir de esas estructuras cognitivas

que se añaden al sistema del saber que aprende. Es misión del profesor guiar al estudiante, pero no sustituirlo en lo que debe aprender. Si de algo les sirve, pues todos lo que han intervenido, se darán por satisfechos, pues se habrá coadyuvado a edificar una escuela renovadora, proactiva y socializadora, porque como dijera Ernest Renan (1823-1892) “la clave de la educación no es enseñar, es despertar”.

LIC. PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ
UNIVERSIDAD JOSÉ MARTÍ DE SANCTI
SPÍRITUS

² César Coll. (2000). Constructivismo e intervención. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse? En *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Graò. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8429435891>



ÍNDICE

PARTE 2

ÁREA: PEDAGOGÍA – PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN AXIOLÓGICA DEL PENSAMIENTO

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LOS APRENDIZAJES MÚLTIPLES. MIRADAS ESTRUCTURANTES

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

PROF. LETICIA ROCHA GÓMEZ

MSC. BEATRIZ RUFFIN ABADAL

MSC. MIRIAM DOLORES RÍOS GONZÁLEZ

MSC. GUILLERMO AQUINO DÍAZ

MSC. IYOLEXIS CABRERA BOLAÑOS

DRA. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO

MSC. MARITZA CEDEÑO SALGADO

LIC. MIDIEL MARCOS MENDOZA

UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ADOLESCENCIA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

PROF. LETICIA ROCHA GÓMEZ

MSC. GUILLERMO AQUINO DÍAZ

MSC. DELVIA CASTELLANOS MEDINA

DRA. TATIANA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

DR. YURISBEL TOMÁS SOLENZAL ÁLBAREZ

DR. MIGUEL ÁNGEL AMARÓ GARRIDO



LA ORIENTACIÓN A FAMILIAS RURALES CON MENORES QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD INTELECTUAL
MODERADA

LIC. IVET DE LOS ÁNGELES ARMERO URQUIZA

DRA. C. MARTA ALFONSO NAZCO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. DARIEN MARTELL CUELLAR

LIC. LAURA LUIS BOMBINO

UN RETO DESDE EL AULA DE CLASES: LA ORIENTACIÓN INDIVIDUAL A ESCOLARES CON
MANIFESTACIONES DE TIMIDEZ

LIC. DAIRENY MARTÍN HERNÁNDEZ.

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ.

MSC. MIRIAM DOLORES RÍOS GONZÁLEZ.

MSC. BEATRIZ RUFFÍN ABADAL

DRA. C MAILENE ROJAS HERNÁNDEZ

MSC. MARITZA WICHI BLANCO

DRA. C ZAIDA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

MSC. YUDANIA HERNÁNDEZ ROMÁN

EL CONCEPTO DE REVOLUCIÓN DE FIDEL CASTRO: INSTRUMENTO PARA EL TRABAJO POLÍTICO-
IDEOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD CUBANA ESPIRITUANA. PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA

MSC. JORGE LUIS NÁPOLES CATALÁ

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. MAGDA BUENO PÉREZ

DRA. C MAYULI CONESA SANTOS

MSC. MARIANO ÁLVAREZ FARFÁN

MSC. JORGE LUÍS GUILLÉN TAÑO



HACIA UNA PEDAGOGÍA SOCIAL. RETOS DESDE EL SABER DEL PRESENTE

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

DRA. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO

DR. C MANUEL ERNESTO HORTA SÁNCHEZ

MSC. IYOLEXI CABRERA BOLAÑOS

MSC. MARITZA CEDEÑO SALGADO

DR. C ANTONIO HERNÁNDEZ ALEGRÍA

DR. C PEDRO OMAR TOLEDO DÍAZ

MSC. MARIANO ÁLVAREZ FARFÁN

MSC. ANA EPIFANIA ECHEMENDÍA IZQUIERDO

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA MICROBIOLOGÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE BIOLOGÍA

LIC. ALEJANDRO CLEMENTE TRIANA

DRA. C DAYSY ECHEMENDÍA MARRERO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

PROXIMIDAD TEÓRICA Y SISTÉMICA A UN CONCEPTO “DIFUSO”-INTERESANTE. LOS VALORES PEDAGÓGICOS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

DR. C CARMEN LYDIA DÍAZ QUINTANILLA

DR. C FERNANDO PEREREA CUMERNA

MSC. YAIRIS CEPEDA RODRÍGUEZ

MSC. ÁNGEL RAMÓN PÉREZ PORTAL

MSC. JORGE FRANCISCO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

MSC. DAMARIS GUERRA PENTÓN

DRA. TATIANA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

DR. YURISBEL TOMÁS SOLENZAL ÁLBAREZ

DR. MIGUEL ÁNGEL AMARÓ GARRIDO



LA PREPARACIÓN COMO VÍA DE APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN LA ESCUELA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. YUDELKIS DAYARA GONZÁLEZ MENESES

MSC. TAHIRIS RODRÍGUEZ DÍAZ

DR. C FIDEL CUBILLAS QUINTANA

DRA. C CARMEN LYDIA DÍAZ QUINTANILLA

MSC. YAIRIS CEPEDA RODRÍGUEZ

DRA. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO

LIC. REINIER CRESPO CANCIO

LIC. VIVIANA DE LA CARIDAD MORELL TORRES

MSC. JORGE GÓMEZ EXPÓSITO

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DESDE LOS RAZONAMIENTOS

LIC. DOMINGO GARCÍA JACOMINO

MSC. JOSÉ FERMÍN GONZÁLEZ CUIEL

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

ACCIONES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL PARA LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DIURNO DE LA CARRERA DE AGRONOMÍA

LIC. KIRENIA ECHEVARRIA RODRÍGUEZ

DRA. C. DÁMARIS VALERO RIVERO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. ADAPMERYS HERNÁNDEZ PÉREZ

MSC. MARITZA VALDIVIA FONSECA

LIC. JULIA ESTHER VALDIVIA GUERRA



COMPRESIÓN DE TEXTOS Y SABER ESTRATÉGICO: CONSTRUIR EL SENTIDO DESDE EL TEXTO POÉTICO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. DAIRIS DE LA CARIDAD ROJAS ORTEGA

MSC. LILIA JUANA MONTEAGUDO GARCÍA

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. CARMEN CASANOVA MARÍN

LIC. LISANDRA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

DR. C FIDEL CUBILLAS QUINTANA

DRA. C ELENA SOBRINO PONTIGO

ÁREA: TICS, ENSEÑANZA DESARROLLANTE Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

TICS Y OPTIMIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. EVALUACIÓN DE CALIDAD Y PRÁCTICA EDUCATIVA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. ÁNGEL RAMÓN GONZÁLEZ ÁGUILA

DRA. C MERCEDES FERNÁNDEZ ESCANAVERINO

LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE Y LA EJECUCIÓN DE TALLERES METODOLÓGICOS

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. MAYTÉE ESTHER RAMÍREZ GALÍ

MSC. IBRAIN SALGADO PAZ

DR. C ARLEX VALDÉS GONZÁLEZ

DRA. C MERCEDES FERNÁNDEZ ESCANAVERINO



LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO EN AMBIENTES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA. RETOS
DESDE LA VIRTUALIZACIÓN EDUCATIVA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. YUNIEL VERA BELLO

LIC. ROXANA REYES FAIFE

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. MARITZA CEDEÑO SALGADO

MSC. SULANY SÁNCHEZ CURBELO

DR. C. PEDRO OMAR TOLEDO DÍAZ

ÁREA:

PEDAGOGÍA – PSICOLOGÍA Y *E*DUCCIÓN

ANEXOLÓGICA

Σ

Σ

Σ

Σ



UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LOS APRENDIZAJES

MÚLTIPLES. MIRADAS ESTRUCTURANTES

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

PROF. LETICIA ROCHA GÓMEZ

MSC. BEATRIZ RUFFIN ABADAL

MSC. MIRIAM DOLORES RÍOS GONZÁLEZ

MSC. GUILLERMO AQUINO DÍAZ

MSC. IYOLEXIS CABRERA BOLAÑOS

DRA. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO

MSC. MARITZA CEDEÑO SALGADO

LIC. MIDIEL MARCOS MENDOZA

“EDUCADORES DEBEN DIVERSIFICAR SUS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS PARA ASÍ
PODER ALCANZAR A LA DIVERSIDAD DE PERSONALIDADES QUE ANIDAN EN EL
SALÓN DE CLASE”.

HOWARD GARDNER

Introducción:

La hipótesis de las inteligencias múltiples es un modelo de concepción de la mente propuesta en 1983 por Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard. Para él, la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados.

Para Howard Gardner, la inteligencia es un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales para resolver problemas o crear productos que tienen valor para dichos marcos.



Indica, Gardner, que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales —es de suponer que neurales— que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas. En este sentido, se expresa que “desde los primeros estudios de la inteligencia hemos pensado e incluso aceptado que la inteligencia es una capacidad unitaria que abarca varias capacidades. La inteligencia es la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”. (Ferrándiz, Bermejo y Ferrando, 2006, p. 5).

También, “la inteligencia ha sido considerada una capacidad para la resolución de tareas complejas. Una buena inteligencia, reflejado en un buen expediente académico, no asegura el éxito futuro, por ejemplo cuando se trata de ser emprendedor o de saber cómo relacionarte socialmente”. (Rodríguez, 2014, p. 6). Por tanto, el sujeto no posee, un estricto y único tipo de inteligencias, sino que a mi juicio, cada inteligencia es desarrollada según las peculiaridades psicológicas de este, y del ambiente que desea modificar.

Por ello, Gardner menciona que los seres humanos poseemos una gama de capacidades y potenciales —inteligencias múltiples— que se pueden emplear de muchas maneras productivas, tanto juntas como por separado. Y el conocimiento de las múltiples inteligencias ofrece la posibilidad de poder desplegar con la máxima flexibilidad y eficacia en el desempeño de las distintas funciones definidas por cada sociedad.

Es lógico, que cuando hablamos de inteligencia, tenemos que saber que no todos, son buenos para todo, es decir, cada sujeto será bueno, si es capaz de desarrollar habilidades específicas para ejecutar o exponer niveles de respuestas convincentes; porque no podemos evaluar a todos, con la misma medida, sino que hay que estudiar las capacidades individuales del sujeto, de cada uno de los sujetos, porque todos son diferentes, así:

Es decir, que el término inteligencia no tiene que ver nada más con la preferencia hacia una u otra asignatura que implique ciertas habilidades, mucho menos con una calificación. Cada quien tiene sus habilidades, aptitudes y destrezas, las que desarrolla de

manera diferente, unos más y otros menos. Pero en definitiva, todos tienen cierta capacidad para procesar información y aprender. (Guzmán y Castro, 2005, p. 179)

También Gardner hace referencia a los diferentes tipos de competencias del intelecto. Tomando como base esta teoría, tratando de visualizar al genio musical y la personalidad del compositor y con las características propias de Beethoven.

El Doctor Howard Gardner, profesor de psicología y ciencias de la educación, ha propuesto desde 1993 su teoría de las Inteligencia Múltiple. A través de esta teoría el Dr. Gardner llegó a la conclusión de que la inteligencia múltiple no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, ha establecido que la inteligencia está localizada en diferentes áreas del cerebro, interconectadas entre sí y que pueden también trabajar en forma individual, teniendo la propiedad de desarrollarse ampliamente si encuentran un ambiente que ofrezca las condiciones necesarias para ello. Entonces, “hay que modificar el modelo de enseñanza, hacer realidad el modelo “aprender a aprender”, que el alumno sea un activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, impulsar la imaginación y la creatividad”. (Labanda, 2014, p. 5).

Es decir, que la inteligencia ha de ser una causa del proceso, y un resultado del suceso de aprender a aprehender, es decir, de asumir, de manera gradual la enseñanza-aprendizaje, que no es más que enseñar a crecer junto con el aprendizaje, junto con las realidades, que hemos de modificar.

Así, con esa imaginación y creatividad, “como educadores, podemos ayudar a todos nuestros estudiantes a desarrollar y mejorar su inteligencia si les enseñamos a conocer y utilizar tanto sus fortalezas como la manera de superar sus debilidades”. (Emst-Slavit, 2001, p. 330). Y es muy cierto, porque una educación es lo bastante inclusiva, si a partir de las potencialidades, se resuelven las debilidades; porque nadie puede ser insuficiente de manera estricta, porque en ese estudiante, es ente activo de su propio aprendizaje, por ello, ayudemos a buscarlo y a querer aprender más, y que se vea motivado por el contenido.

Junto con este proceso activo, y para hacerlo menos estricto, en 1993, Gardner señaló que existen siete inteligencias. Estas son: la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la física-

cinestésica, la espacial, la musical, la intrapersonal, la interpersonal. Luego basándose en los estudios más recientes establece que hay más inteligencias: la naturalista, la espiritualista, la existencial, la digital y otras.

Los educadores que realizan proyectos educativos con las siete Inteligencias Múltiples han incorporado la inteligencia naturalista como la octava de ellas.

Veamos cada una de ellas:

La inteligencia lingüística-verbal. “un camino de sensibilidad”

La capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarnos con los demás es universal y transversal en todas las culturas. Desde pequeños aprendemos a usar el idioma materno para podernos comunicar de manera eficaz. Las personas que dominan más la comunicación son aquellas que cuentan con una inteligencia lingüística superior. La inteligencia lingüística no solo hace referencia a la habilidad para la comunicación oral, sino a otras formas de comunicarse como la escritura, la gestualidad... Utiliza ambos hemisferios del cerebro pero está ubicada principalmente en el córtex temporal del hemisferio izquierdo que se llama el Área de Broca. Implica la capacidad de comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura, al hablar y al escuchar. Por ello, es la inteligencia más reconocida en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta inteligencia supone una sensibilidad al lenguaje oral o escrito y la capacidad de usar el lenguaje para lograr el éxito en cualquier cosa.

La inteligencia musical: “facilidad en la composición”

La música es un arte universal. Todas las culturas tienen algún tipo de música, más o menos elaborada, lo cual lleva a Gardner y a sus colaboradores a entender que existe una inteligencia musical latente en todas las personas. La inteligencia musical es una inteligencia “object-free”, o libre de los objetos, así como es la lingüística. Algunas zonas del cerebro ejecutan funciones vinculadas con la interpretación y composición de música. Su ubicación neurológica es principalmente en el hemisferio derecho; en el lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal. En ciertos casos de lesiones cerebrales, existe una evidencia de amusia (pérdida de capacidad musical). Como cualquier otro tipo de inteligencia, puede entrenarse y perfeccionarse. Esta



inteligencia incluye la capacidad de percibir las formas musicales. Es una facilidad en la composición, la interpretación, la transformación y la valoración de todo tipo de música y sonidos. Se presenta con una sensibilidad al ritmo, cadencias, tono y timbre, los sonidos de la naturaleza y medio ambiente.

La inteligencia lógica-matemática: “analizar problemas lógicamente e investigar problemas científicamente”

Durante décadas, la inteligencia lógico-matemática fue considerada la inteligencia en bruto. Suponía el axis principal del concepto de inteligencia, y se empleaba como baremo para detectar cuán inteligente era una persona. Por tanto, la inteligencia lógica-matemática es una de las inteligencias más reconocidas en las pruebas de la inteligencia ya que se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia. Se sitúa en el hemisferio izquierdo porque incluye la habilidad de solucionar problemas lógicos, producir, leer, y comprender símbolos matemáticos, pero en realidad utiliza el hemisferio derecho también, porque supone la habilidad de comprender conceptos numéricos en una manera más general. Esta inteligencia implica la capacidad de usar los números eficazmente, analizar problemas lógicamente e investigar problemas científicamente usando razonamientos inductivos y deductivos. La rapidez para solucionar este tipo de problemas es el indicador que determina cuánta inteligencia lógico-matemática se tiene. Los test de cociente intelectual (IQ) se fundamentan en este tipo de inteligencia y, en menor medida, en la inteligencia lingüística.

La inteligencia espacial: “diferentes perspectivas y detectar detalles”

La inteligencia espacial abarca la capacidad de formar e imaginar dibujos de dos y tres dimensiones y el potencial de comprender, manipular y modificar las configuraciones del espacio amplio y limitado. Por tanto, es la habilidad de observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas. El hemisferio derecho (en las personas diestras) demuestra ser la sede más importante del cálculo espacial. Las lesiones en la región posterior derecha provocan daños en la habilidad para orientarse en un lugar, para reconocer caras o escenas o para apreciar pequeños detalles. Para las personas cuya inteligencia más desarrollada es la espacial, es fácil recordar

fotos y objetos en lugar de palabras. Además, destacan por tener capacidades que les permiten idear imágenes mentales, dibujar y detectar detalles. La resolución de problemas espaciales se aplica a la navegación y al uso de mapas como sistema notacional. Otro tipo de solución a los problemas espaciales, aparece en la visualización de un objeto visto desde un ángulo diferente y en el juego del ajedrez. También se emplea este tipo de inteligencia en las artes visuales.

La inteligencia corporal-cinestésica: “control del movimiento corporal, flexibilidad y coordinación”

Las habilidades corporales y motrices que se requieren para manejar herramientas o para expresar ciertas emociones representan un aspecto esencial en el desarrollo de todas las culturas de la historia. La evolución de los movimientos corporales especializados es de importancia obvia para la especie; en los humanos esta adaptación se extiende al uso de herramientas. El movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños y no hay duda de su universalidad cultural.

El control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. En los diestros, el dominio de este movimiento se suele situar en el hemisferio izquierdo. La existencia de apraxia específica constituye una línea de evidencia a favor de esta inteligencia. La habilidad para usar herramientas es considerada inteligencia corporal cinestésica. Por otra parte, hay un seguido de capacidades más intuitivas como el uso de la inteligencia corporal para expresar sentimientos mediante el cuerpo.

Por tanto, la inteligencia corporal-cinestésica constituye la capacidad de usar el cuerpo (en total o en partes) para expresar ideas, aprender, resolver problemas, realizar actividades, o construir productos. Esta capacidad se requiere para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio. Corresponde a aquellas personas que aprenden las destrezas físicas rápidamente y fácilmente; les encanta moverse y jugar deportes. Estas personas piensan cuando se mueven, y pueden aprender mejor cuando están moviéndose.

La inteligencia interpersonal: “capacidad de empatizar”

La inteligencia interpersonal abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas—acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos, y las acciones de otros. Esta inteligencia permite poder advertir cosas de las otras personas más allá de lo que nuestros sentidos logran captar. Se trata de una inteligencia que permite interpretar las palabras o gestos, o los objetivos y metas de cada discurso, obteniendo la capacidad de empatizar con las demás personas. Todos los indicios proporcionados por la investigación cerebral sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal. Los daños en esta área pueden causar cambios profundos en la personalidad.

Los individuos primordialmente con la inteligencia interpersonal son aquellas personas que les gusta conversar, aprender en grupos o en parejas, y trabajar o hacer actividades con otras personas. Es una inteligencia muy valiosa para las personas que trabajan con grupos numerosos.

La inteligencia intrapersonal: “introspección y reflexión”

Según Gardner, la inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida. Se ubica en los lóbulos frontales. Las personas que destacan en la inteligencia intrapersonal son capaces de acceder a sus sentimientos y emociones y reflexionar sobre éstos. Esta inteligencia también les permite ahondar en su introspección y entender las razones por las cuales uno es de la manera que es. Por lo general, estas personas prefieren trabajar independientemente, pensar en su futuro, reflexionar, establecer unas metas y lograrlas. Además, tienen un buen sentido de sus fortalezas y sus dificultades, y piensan profundamente de cosas importantes para sí mismo. Usualmente esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias de cierta medida en el proceso de reflexión. Este tipo de inteligencia es la más interna de todas y necesita ser auxiliada por otras para poder ser estudiada y descripta.



La inteligencia naturalista: “supervivencia del ser humano

La inteligencia naturalista permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados a la naturaleza, como por ejemplo las especies animales y vegetales o fenómenos relacionados con el clima, la geografía o los fenómenos de la naturaleza. Esta clase de inteligencia fue añadida posteriormente al estudio original sobre las Inteligencias Múltiples de Gardner, concretamente en el año 1995. Gardner consideró necesario incluir esta categoría por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano (o cualquier otra especie) y que ha redundado en la evolución.

Estas personas disfrutaban acampar, ir de caminata, cuidar a las mascotas, y averiguar y categorizar los nombres y los detalles de las personas, los animales, las plantas, y los objetos en su ambiente.

La inteligencia existencial: “inteligencia verdadera tendencia y humana

Es posible que exista una novena inteligencia, la existencial o de las grandes cuestiones, pero Gardner no ha afirmado que es una inteligencia verdadera, porque satisface casi todos los criterios menos el de la evidencia que hay unas ciertas partes del cerebro que tienen que ver con las cuestiones filosóficas de la existencia.

Gardner postula que la clave de esta inteligencia es la tendencia humana de pensar más allá de las grandes cuestiones de la existencia. Estas personas deliberan sobre preguntas como: ¿Por qué existe la vida? ¿Por qué existe la muerte? ¿Por qué hay guerra? ¿Qué pasará en el futuro? ¿Qué es el amor? Dentro de la inteligencia existencial está lo espiritual.

Por lo anterior descrito, sabemos entonces no existe una inteligencia general que crezca o se estanque, sino un elenco múltiple de aspectos de la inteligencia, algunos más sensibles que otros a la modificación de estímulos adecuados.

En la actualidad se habla del desarrollo integral del niño, es decir que incluya todos los aspectos del desarrollo (físico, sexual, cognitivo, social, moral, lenguaje, emocional, etc.) en esta el desarrollo de la Inteligencia Múltiple.

Por otro lado las experiencias paralizantes existen como contra partida de las anteriores, se refieren a aquellas a aquellas experiencias que bloquean el desarrollo de una inteligencia, están llenas de emociones negativas, capaces de frenar el normal desarrollo de las inteligencias. Sensaciones de miedo, vergüenza, culpa, odio, impiden crecer intelectualmente. Que luego de esta experiencia un niño decida no acercarse más a un instrumento musical o no dibujar más porque ya decidió que “no sabe hacerlo”.

Se abre así a partir de esta teoría de las Inteligencias Múltiples una ruptura con viejos paradigmas de la enseñanza.

Coexistencia de las inteligencias múltiples en Beethoven la inteligencia musical

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner hace alusión a la existencia de diferentes tipos de competencias del intelecto. Tomando como base esta teoría, se ha tratado de visualizar el genio musical y la personalidad del compositor. Para ello se relacionarán los tipos de inteligencias ya mencionadas con las características propias de Beethoven.

Se denomina inteligencia musical a las habilidades de los individuos para discernir el significado y la importancia en conjuntos de tonos arreglados de manera rítmica y también para producir secuencias semejantes de tonos arreglados en forma métrica como un modo de comunicarse con otros individuos. La música y el lenguaje parecen surgir ontogénicamente de un medio expresivo común.

La inteligencia personal: “conocimiento de sí mismo”

Comprende dos formas: la inteligencia interpersonal, que define la importancia de las relaciones con otros individuos como un medio de lograr fines, de obtener progreso y de conocerse a sí mismo y la inteligencia intrapersonal que es el desarrollo de la psique individual y respecto de la cual Freud menciona: "la clave de la salud es el conocimiento de sí mismo y la disposición para enfrentar los dolores y paradojas inevitables de la existencia humana".

La inteligencia lingüística: “expresión creativa”

Esta se puede definir como la habilidad que tiene el individuo de expresarse a través del lenguaje oral y/o escrito. "Al... escribir... todos los instintos naturales están operando de la misma forma



en que algunas personas tocan un instrumento musical sin recibir lecciones...". Esta cita ilustra el tipo de relación que podemos observar entre la inteligencia lingüística y la que desarrolló en mayor proporción el compositor del que tratamos, la musical.

La inteligencia visual-espacial: “capacidad auditiva y organizativa”

Puede definirse como la capacidad para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, aún en ausencia de estímulos físicos apropiados. Un ejemplo de esta inteligencia es la capacidad que tiene un individuo de operar sobre imágenes, formas o espacios y poder deducir situaciones hipotéticas. En este sentido, Beethoven fue capaz de organizar en su mente los patrones, movimientos y tiempos musicales aún después de haber perdido totalmente la capacidad auditiva y componer piezas magistrales (de novo) sin siquiera poder escucharlas.

La inteligencia lógico-matemática: “hipótesis científicas y otros procedimientos formales”.

Puede definirse como la capacidad para manipular en la mente símbolos esenciales, en donde los símbolos representan objetos, relaciones, funciones u otras operaciones. Los símbolos que deben ser manipulados también pueden ser palabras, como en el caso del razonamiento silogístico, la formulación de hipótesis científicas y otros procedimientos formales. En Beethoven se ejemplifica el paralelismo entre la memoria lógico-matemática y la musical, debido a la naturaleza del proceso de composición que realizó en sus últimos años.

La inteligencia cinestésico-corporal: “manipulación de objetos con finura”.

Comprende la habilidad para emplear el cuerpo para fines funcionales o expresivos y tiende a ir de la mano de la destreza para manipulación de objetos con finura. Aunque el desarrollo de esta inteligencia no es especialmente destacado en Beethoven, se debe recordar que en un principio fue intérprete y director de orquesta y estas dos actividades requieren de un desarrollo particular que no está presente de forma innata en todos los individuos.

Conclusiones:

- La sistematización realizada en el trabajo nos permite entender que las inteligencias múltiples constituyen una idea desde la psicología para lograr que la inteligencia, más que medirla e incrementarla, sea el objetivo de hacer de ella un campo cada vez más fértil para el acceso por todos. O sea, en la medida en que el profesor sea menos reduccionista, a medir, o evaluar la inteligencia de sus estudiantes, podrá ser más factible lo que se extraiga de esa mente otra que es capaz también de aplicar inteligencia, con sus habilidades y a su medida.
- Entonces, la inteligencia, con sus múltiples matices, ha de ser el sustrato de fertilidad cognitiva que cada sujeto pueda desarrollar. Por ello, los docentes tienen como rol fundamental, enseñar a los niños, o sujetos que aprender a ser sujetos productivos, es ir de manera gradual a hallar su propio talento y sus propias habilidades, siempre a su ritmo, y desde sus potenciales capacidades para aprender en la justa medida de esta gran palabra, que implica no negar, no ignorar, que todos debemos ser sujetos cognoscentes insertados.
- Docentes y escuelas deben ayudar a desarrollar la inteligencia, no como una suma de destrezas, sino como un sistema de habilidades y potencialidades, que hay que saber descubrir, analizar para ofrecer mejores oportunidades a nuestros estudiantes, como miembros fértiles de sus propias aulas, y de su sociedad, y para que el aprendizaje sea la potencialidad intelectual de la inteligencia en el sistema educativo desarrollador y significativo.

Referencias bibliográficas:

- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). *Las inteligencias múltiples en el aula de clases*. En *Revista de investigación*, ISSN 0798-0329, N°. 58. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051112>
- Ernst-Slavit, G. (2001). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. En *Revista de Psicología*, ISSN 0254-9247, Vol. 19, N°. 2. págs. 319-332. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531340>

Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Ferrando, M. (2006). *Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples*. En *Revista española de pedagogía*, ISSN 0034-9461, Vol. 64, Nº 233. págs. 5-19. Murcia. España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973251>

Labanda, A. (2014). *Inteligencias múltiples, moda o realidad*. En *Revista Padres y Maestros*, ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, Nº. 357. (Ejemplar dedicado a: *Inteligencias múltiples*), pág. 5. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4714743>

Rodríguez, F. (2014). *Una o múltiples inteligencias*. En *Revista Padres y Maestros*, ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, Nº. 357. (Ejemplar dedicado a: *Inteligencias múltiples*), págs. 6-9. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4714744>

UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN SEXUAL

EN LA ADOLESCENCIA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

PROF. LETICIA ROCHA GÓMEZ

MSC. GUILLERMO AQUINO DÍAZ

MSC. DELVIA CASTELLANOS MEDINA

DRA. TATIANA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

DR. YURISBEL TOMÁS SOLENZAL ÁLBAREZ

DR. MIGUEL ÁNGEL AMARÓ GARRIDO

“¡POR TUS BESOS VENDERÍA EL PORVENIR!”

CHATEAUBRIAND

Introducción:

Desde la visión de la vida sexual del ser humano como algo flexible, cambiante y en permanente proceso de transformación, se capta en toda su hondura la realidad del hecho sexual. Porque evidentemente, como bien aclaran los doctores Valentina Cantón Arjona, Mario José Aguirre Beltrán y Mónica González Castro, (2002) expresan que:

La educación de la sexualidad debe estimular una actitud positiva ante la vida, la búsqueda del conocimiento, el desarrollo personal, la confianza y la autodeterminación, y superar la cultura del miedo y la culpa basada en la desinformación, la ignorancia y el dogmatismo. La sexualidad humana debe basarse en una ética de reconocimiento y respeto. (Cantón, Aguirre y González, 2002, p. 134)



Vale pues, la pena, superar esa cultura del miedo, y transformarla en una cultura desconocimiento de otro, y de uno mismo; para potenciar una sexualidad responsable y democrática.

La sexualidad no tiene una sola función, ni es algo particular de un periodo de la vida del ser humano. No es algo rígido desde que nacemos hasta nuestra muerte. Cada etapa de nuestra vida tiene sus peculiaridades y la sexualidad no es ajena a esta realidad. Por ello, una visión positiva, enriquecedora y responsable de las bondades del sexo permite disfrutar de lo bueno de nuestra sexualidad en cada uno de los periodos de la vida. En este sentido, Oscar Suárez, (1995) plantea que:

La sexualidad le permite a la persona experimentarse a sí misma y trascender su individualidad en la búsqueda del otro. La sexualidad es la oportunidad de superar la soledad y enriquecerse en el intercambio con el otro; es en la relación de alteridad en la que se configura la yoicidad. (Suárez, 1995, p. 19)

Por ello, para Suárez, (1995) la sexualidad es una forma de auto-reconocimiento y libertad, así como de permite hacer trascender la personalidad, desde la libertad, el intercambio mutuo y respetuoso y experiencial.

Es pues, que estos temas son muy amplios como por ejemplo el tema de la sexualidad en la infancia, a la que se ha considerado un periodo asexuado de la vida tiene, por el contrario, una gran importancia en la formación del ser sexuado. Cuando nacen, la niña y el niño tienen un patrón de conducta sexual poco diferenciado. A excepción de los órganos genitales, distintos en cada sexo, el comportamiento motor y sensorial es semejante en ambos. También se habla de sus diferentes características, en sus primeros años.

En la adolescencia está plagado de cambios muy significativos en el desarrollo de la persona. Cobran una significativa importancia el entorno social, sus normas y los modos de afrontar y resolver los conflictos propios del desarrollo, también se habla de los cambios físico, psíquicos sexuales y los inicios de las relaciones sexuales.

En la edad adulta, la persona sufre multitud de cambios, sobre todo en el plano psicológico. Es un tiempo en el que se toman decisiones que van a marcar el resto de la vida (modelo de vida, trabajo, matrimonio, responsabilidades). En el plano de la sexualidad es un tiempo de experimentar, conocer, buscar y profundizar en la propia expresión sexual. Otras cosas que se habla son de su comportamiento sexual y la salud sexual.

Desde los años anteriores se viene estudiando la sexualidad en sus diferentes etapas, también se ven distintas visiones de la vida sexual del ser humano que es algo flexible, cambiante y en permanente proceso de transformación. La sexualidad no tiene una sola función, ni es algo particular de un periodo de la vida de ser humano. No es algo rígido desde que nacemos hasta nuestra muerte. Cada etapa de la vida y de la sexualidad tiene sus peculiaridades que no se alejan de la realidad. Es una visión positiva y enriquecedora de las bondades del sexo que nos permite disfrutar de lo bueno de nuestra sexualidad en cada uno de los periodos de la vida.

En el periodo de la primera infancia, que se prolonga desde el nacimiento a la adolescencia, se producen una serie de cambios físicos y psíquicos que constituyen el desarrollo. Para comprender esta etapa como génesis de la sexualidad humana hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- *El ser humano nace con unas estructuras centrales activas que son determinantes de la frecuencia, la forma y la orientación de la conducta sexual. Estas estructuras se relacionan y adaptan a la realidad externa y al sujeto.*
- *El desarrollo sexual es fruto de la persona y de su modo de actuar, de la relación con su medio y de las circunstancias que de él emanan.*
- *En paralelo con los aspectos biológicos con los que nacemos, comienzan a influirnos una serie de determinantes externos al sujeto y cambiantes en el tiempo. Entre ellos podemos hablar de factores culturales, religiosos, ideológicos y sociales. Se manifiestan a través de las pautas de crianza y criterios educativos referidos al dimorfismo sexual (el hecho de que en la especie animal humana hay dos sexo, el femenino y el masculino),*
Características propias de esta etapa:

La sexualidad infantil tiene características que la hacen diferentes a la de otras etapas de la vida:

- La sexualidad en las etapas posteriores de la vida va a tener su base en la sexualidad infantil.
- Lo genital no tiene importancia en esta etapa.
- Los aspectos sociales y afectivos asociados a lo sexual tienen una gran relevancia.
- Los juegos sexuales de este periodo se basan en la enorme curiosidad y la tendencia a imitar que le son propias.
- Las expresiones de la sexualidad en esta etapa reflejan las necesidades del propio desarrollo.

En el primer año de vida, este periodo la relación entre el bebé y su madre tiene un efecto modelador de enorme importancia. Hay autores que hablan de que la vinculación en el contacto, el apego y la separación van a constituir el núcleo de la personalidad y la sexualidad del sujeto en el futuro.

En la etapa de los 2 a los 6 años, etapa de la vida del niño y la niña hay una serie de cambios fundamentales (motores e intelectuales) para su desarrollo en general y que tendrán un significado especial para el desarrollo sexual.

- El control de esfínteres y el modo de afrontar los padres y madres las circunstancias que los rodean puede influir en el desarrollo de la sexualidad del adulto.
- Los problemas de celos y su superación le van a permitir ver el mundo de las relaciones de modo menos egocéntrico y aprender que compartir no es perder, sino ganar.
- La curiosidad que siente en esta etapa se hace extensiva también a su sexualidad. De ahí que podamos hablar de curiosidad informativa hacia el mundo que le rodea, curiosidad por lo físico y lo emocional, y también en el plano sexual. El niño explora su propio cuerpo y las sensaciones que va percibiendo. Aquí se corre el riesgo de que la actitud de los adultos no sea colaboradora.



El período de la adolescencia, que es el que analizaremos en este trabajo, ocupa aproximadamente la horquilla entre los 11 y los 19 años, está plagado de cambios muy significativos en el desarrollo de la persona. Cobran una significativa importancia el entorno social, sus normas y los modos de afrontar y resolver los conflictos propios del desarrollo.

La pubertad es un periodo bisagra que queda solapado entre la infancia y la juventud. Su inicio ocurre entre los 11 y 13 años, tanto para las niñas como para los niños. En la adolescencia se produce la disonancia entre qué valores asumir como propios, cuáles rechazar y cuáles conservar de los recibidos por el padre y la madre

La evolución física en las niñas, al igual que en los niños, incluye la aparición de vello púbico y axilar, y cambios de coloración en la zona genital. Las glándulas que producen el sudor están más activas, lo que supone mayor sudoración. Llega el crecimiento de los senos y algunas veces es más prominente el de una mama que el de la otra. Esto no debe ser signo de preocupación porque, con el tiempo, el tamaño se iguala en ambos senos. El pubis se ensancha y las manos se alargan. Las relaciones sexuales pertenecen a la intimidad de las personas, y no tenemos obligación de compartirlas con los demás salvo si queremos o necesitamos hacerlo.

En este sentido, algunos autores como Suárez, O. (1995); Cantón Arjona, V., Aguirre Beltrán, M. J. y González Castro, M. (2002); López Soler, N. (2003); Goldstein, B. (2006); Ayarza Bastidas, A. (2008) entre otros, aluden e investigan en torno a una educación sexual desde la diversidad, hacia la individualidad, con un enfoque constructivo y valorativo.

El plano de la sexualidad es un tiempo de experimentar, conocer, buscar y profundizar en la propia expresión sexual. Conviven la incertidumbre con la completa satisfacción, y está presente todavía la preocupación adolescente sobre la destreza en la práctica del sexo. Si en cualquier aspecto de la vida las creencias y la educación moldean la conducta, en la sexualidad ocurre lo mismo.

Cumplidos los 60 años, la sexualidad sigue desempeñando un papel importante en la vida, pese a la falta de oportunidades para ejercerla y la marginación que sufre la población mayor en la sociedad. Si todo lo concerniente a la sexualidad humana está muy condicionado por una serie

de mitos, éstos son especialmente asumidos en nuestra sociedad cuando nos referimos a los mayores y su vida sexual.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el período de la adolescencia como momento donde los impulsos sexuales hacen que se busque el contacto con el otro sexo y surjan las primeras relaciones y sentimientos amorosos.

Desarrollo:

Etapas del desarrollo de la sexualidad. Una posible concepción del período de desarrollo

La sexualidad en la adolescencia es aquella en la que el joven se desarrolla física y mentalmente, adquiriendo los caracteres sexuales secundarios (los que no tienen que ver con el órgano reproductor, como la nuez en los hombres o el ensanchamiento de las caderas en las mujeres) y desarrollando el pensamiento maduro; pero también despierta un comportamiento sexual, se transforma en un ser sexual.

La sexualidad no solo tiene que ver con el acto de reproducirse, sino que representa la generación de deseos, sentimientos, fantasías y emociones, es decir, el desarrollo de una identidad sexual, que se puede definir como aquella parte de la identidad del individuo que le permite reconocerse y actuar como un ser sexual.

Al igual que el desarrollo físico y mental, la sexualidad se forma gradualmente y necesita pasar por una serie de etapas antes de completarse. Los cambios que se producen en la sexualidad pueden enmarcarse dentro de las etapas de la adolescencia y la pubertad, ya que las transformaciones físicas y mentales condicionan sobremanera el desarrollo de la sexualidad y de la identidad sexual. La catedrática Nieves López Soler, () explica, y se asume desde este trabajo, que:

El adolescente se enfrenta a un modo en contradicción, luchando siempre entre sus necesidades y lo que sociedad le ofrece y le exige. Los adolescentes necesitan y tienen

capacidad para vivir su sexualidad, pero chocan con normas prohibitivas y con una doble moral, impidiendo su sana responsable y libre expresión. (López, 2003, p. 81)

A continuación ofrecemos una propuesta de periodización de la educación sexual en la adolescencia:

Adolescencia temprana (11-13 años)

Durante esta etapa, que se caracteriza por la velocidad de los cambios físicos en el adolescente, el joven se encuentra aún lejos del deseo sexual adulto, por lo que se presenta como una fase de autoexploración (a menudo a través de la masturbación), debido a los nuevos cambios físicos y psíquicos que experimenta (como la aparición de los primeros impulsos sexuales y de la espermarquia o primera eyaculación), y también de exploración del contacto con el otro sexo.

Adolescencia media (14-17 años):

El adolescente ya está casi completamente desarrollado, sus órganos sexuales están listos para la reproducción y el deseo sexual se incrementa. En esta fase se desarrolla una sensación de invulnerabilidad y fortaleza que inducen al joven a comportarse de una forma narcisista. Se empieza a buscar el contacto habitual con el otro sexo y pueden llegar las primeras relaciones sexuales. El adolescente no sólo responde a sus impulsos sexuales, sino también a su narcisismo, es decir, pone a prueba la propia capacidad de atraer al otro. También se considera que durante esta etapa se produce el auge de las fantasías románticas. Las relaciones sociales fuera del entorno familiar, especialmente con amigos, empiezan a tener preponderancia, por lo que el adolescente contraponen los valores y la educación sexual recibida de sus padres con la de sus amigos (en muchas ocasiones llenas de mitos derivados de la poca o nula experiencia sexual), lo que puede acarrear riesgos, si a esto se suma que el adolescente aún no ha desarrollado del todo el pensamiento abstracto y en algunas ocasiones le cuesta pensar en las consecuencias de sus actos. Además, al no haber desarrollado por completo el pensamiento adulto, el adolescente utiliza los sentidos para expresar sus emociones.

Adolescencia tardía (17-21 años):

El adolescente se ha desarrollado por completo, física y psíquicamente. La capacidad de pensar en abstracto y de ser consciente de las consecuencias futuras de los actos hace que el joven pueda mantener relaciones sexuales maduras y seguras. El deseo ya no sólo responde a un estímulo o pulsión sexual, sino que el adolescente, ya adulto, comienza a buscar otros valores en sus relaciones sociales, como la confianza o la reciprocidad.

La pubertad y el desarrollo sexual son etapas de cambios constantes, donde el deseo y los impulsos sexuales dominan a una parte racional que no está del todo desarrollada. Recibir una buena educación sexual es muy importante, no sólo a corto plazo, es decir, para que el adolescente supere sin riesgos sus etapas de maduración física y psíquica, sino también para establecer el comportamiento sexual que tendrá el joven cuando sea adulto.

Durante la adolescencia, el joven está expuesto a riesgos que se deben evitar mediante medidas preventivas:

La sexualidad entra dentro de la intimidad: Las relaciones sexuales pertenecen a la intimidad de las personas, por lo que no es necesario compartir los detalles sobre las mismas, a no ser que se quiera hacer. Los padres y el entorno no deben presionar al adolescente.

Desarrollo de habilidades sociales y de autocontrol: Los impulsos sexuales dominan a los racionales durante la adolescencia, sobre todo al comienzo de la fase de adolescencia media, donde el joven ya ha desarrollado por completo sus órganos sexuales pero no el pensamiento adulto. La educación debe proveer al adolescente de conocimientos que le permitan desarrollar conductas y comportamientos sexuales correctos.

Informar: Es vital dotar al adolescente de la información necesaria sobre los riesgos que traen las relaciones sexuales sin protección (embarazo precoz, Enfermedades de Transmisión Sexual, etcétera), así como de los beneficios que reporta practicar sexo seguro.

Intencionar la educación sexual de manera “congruente”: Una tarea que debemos afrontar desde la educación

La sexualidad ha de estar presente entre los temas familiares y no esperar a hablar con nuestros hijos de este tema llegada la adolescencia, pues puede resultar brusco para ambos e incluso poco natural.

Debemos tener en cuenta que vivimos en una era en la que la información, cualquier persona, niño, adolescente o adulto, tiene acceso a todo tipo de información, a través de internet, televisión u otros medios. El exceso y la manipulación crean en ocasiones falsos mitos, conocimientos no adaptados a las edades, dando lugar a que los adolescentes tengan conocimientos erróneos sobre el tema y haciendo que la sexualidad se convierta en un tema tabú en la familia por pensar que se conoce de sobra sobre el tema.

La mayoría de los adolescentes buscan consejo y conocimiento en amigos, o a las propias experimentación antes que recurrir al conocimiento por medio de sus padres; es por ello que le educación sexual debe ser tratada desde la niñez para que llegado este momento el adolescente no tenga dudas o miedos de hacer determinadas preguntas en casa.

Cuando la sexualidad ha estado presente como un tema más en la familia y los hijos han ido encontrando respuesta, matizando el que esta respuesta ha de ser adaptada a cada edad y momento, llegada la adolescencia la confianza y la naturalidad hará que el tener una conversación con nuestros hijos sobre la preparación ante las futuras relaciones sentimentales y sexuales sea más fácil. Por tanto, la educación sexual es un tema donde lo permanente y sistemático deben estar fusionado, porque es vital que, como bien plantea la doctora Beatriz Goldstein, (2006):

La educación sexual necesita ser incluida en la sala de clase de manera explícita y sistemática. Proponemos una educación sexual basada en la verdad y no en los prejuicios; que explique todo lo que tiene que tiene que explicar. Y que las acciones sean lo suficientemente profundas para ayudar a aprender, adoptar o cambiar actitudes, valores y comportamientos. (Goldstein, 2006, p. 70)

Asimismo, una educación sexual donde el adolescente reflexione con sentido crítico; y donde pueda interactuar con la colectividad, con sus coetáneos, experiencias; siempre bajo la razón, y la medida. Porque es en esta etapa donde se reafirman valores y modos de actuación. Es pues que, para el profesor Alfredo Ayarza Bastidas, (2008)

Educar nuestra sexualidad es educarnos para la tolerancia, para la convivencia y para la solidaridad (...) De ahí lo importante que resulta el acceso a una adecuada información sobre la sexualidad y sus manifestaciones; así como la permanente interacción con la sociedad (familia, escuela, vecindad, medios de comunicación), en la búsqueda de puntos de referencia válidos para orientar la vida en forma autónoma y responsable. (Ayarza, 2008, pp. 6-8)

Entonces, para hablar con nuestros hijos de sexo no es necesario que adjudiquemos un día concreto o un momento de sus vidas, sino que ante las situaciones que se vayan presentando, como una película, un texto de un libro o un comentario en un programa de televisión puede ser aprovechado para contestar ante las preguntas de nuestros hijos. Y la orientación de la cual nos habla Ayarza, (2008) es para hacer alusión a una educación sexual sistémica, ordenada, desde las sugerencias que se puedan hacer.

Además con los adolescentes debemos de utilizar un lenguaje claro y específico, podemos utilizar ejemplos personales, adecuándolos a las circunstancias, contarles nuestras experiencias o dándoles recomendaciones sobre algunas lecturas, consultar con un profesional de la sexología, e incluso visitando a nuestro medico (urólogo o ginecólogo) para conocer nuestra anatomía sexual y el estado de la misma. Debemos de tener en cuenta que es su primer contacto con su intimidad, sus sentimientos afectivos con carácter erótico hacia otra persona e incluso sus primeras relaciones sexuales, por lo que debemos ser sinceros y adecuados. A continuación se ofrecen algunos cambios psico-sexuales, que pueden experimentar los adolescentes.

Cambios psico-sexuales

- *Aparece un interés por el atractivo físico del otro.*
- *También un interés por cuidar y resaltar el propio atractivo.*
- *Se afianza la tendencia a la relación y al vínculo con determinadas personas.*

- *Toma cuerpo la función psicológica del impulso sexual.*
- *El mundo emocional busca expresarse a través de los sentidos.*
- *Aparecen conductas tendentes a obtener placer (en relación con el otro, o a través de la autoestimulación).*

En resumen que la sexualidad debe estar presente desde el nacimiento adaptando nuestras explicaciones a cada etapa de nuestros hijos a tener un comportamiento sexual responsable en torno a que se: De disfrutar y expresar su sexualidad a lo largo de su vida.

- *Expresar su sexualidad de manera congruente con sus valores.*
- *Discriminar entre los comportamientos sexuales que realzan su vida y aquellos que son dañinos para sí mismo y/o para otros.*
- *Expresar su sexualidad mientras respeta los derechos de los demás.*
- *Buscar nueva información para mejorar su sexualidad.*

Conclusiones:

- *El presente trabajo reafirma que la sexualidad es un tema que está presente desde el nacimiento y por tanto es razón para no evitar en una conversación con los hijos.*
- *La mayoría de los adolescentes no reconocen adecuadamente qué significa la sexualidad sana y la precocidad en la edad de comienzo de la relación sexual, cuestión que acrecienta las consecuencias negativas tanto en el plano familiar e individual como de las propias acciones que debe acometer el sistema de salud y de educación, para su solución o al menos disminuir las mismas.*
- *Cada edad requiere abordar el tema de manera distinta y con vocabulario distinto. Existen materiales diversos adaptados a cada edad que nos puede servir de apoyo para explicarles determinados aspectos de la sexualidad dependiendo de la edad de nuestros hijos e incluso podemos coordinarnos con el sistema educativo. La educación sexual busca el contacto y las relaciones y sentimientos amorosos, desde el comportamiento y la responsabilidad.*

- Debemos dar respuestas a las preguntas de nuestros hijos sin engañarles o contándoles el típico cuento popular y como ya hemos dicho adaptando nuestro vocabulario a cada etapa.

Referencias bibliográficas:

Ayarza Bastidas, A. (2008). *Educación sexual para adolescentes*. Colombia: Editorial Aula Abierta. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9582003790>

Cantón Arjona, V., Aguirre Beltrán, M. J. y González Castro, M. (2002). *Declaración de principios relativos a la educación sexual*. En *Formación cívica y ciudadana 3*. México: Editorial Limusa. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9681860993>

Goldstein, B. (2006). *Sexualidad y educación: un encuentro posible entre niños, maestros y familias*. En *Educación sexual desde la primera infancia*. Información, salud y prevención. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9875381802>

López Soler, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual: libro de teoría, Volumen 1*. La Coruña: Editorial Netbiblo. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8497450493>

Suárez, O. (1995). *Cómo entender la educación sexual*. Colombia: Editorial San Pablo. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=958607868X>

LA ORIENTACIÓN A FAMILIAS RURALES CON MENORES QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA

LIC. IVET DE LOS ANGELES ARMERO URQUIZA.

DRA. C. MARTA ALFONSO NAZCO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

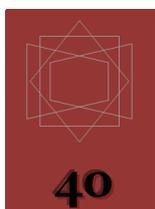
LIC. DARIEN MARTELL CUELLAR

LIC. LAURA LUIS BOMBINO

“LA EDUCACIÓN AYUDA A LA PERSONA A APRENDER A SER LO
QUE ES CAPAZ DE SER”.

HESÍDO

La orientación educativa se convierte en generatriz de buenas prácticas desde los centros educativos que gestionan e intenciona la coordinación como marco de situación en la preparación para la vida de los implicados. Por tanto, educar es orientar y esta acción conecta estrategias y procedimientos para personalizar y compensar aquellas circunstancias externas que puedan inhibir los comportamientos. Se hace necesario que la escuela demuestre el cómo mostrar el camino a andar, desde ópticas optimistas y menos desintegradora, a ver en los demás pautas susceptibles para construir dinámicas donde la familia participe como gestora en el itinerario escolar. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de cómo la familia se imbrica e implica desde una orientación escolar permanente en y desde la zona rural.



Introducción:

La influencia de la familia en la educación de cada niño comienza desde la llegada al mundo de ese pequeño ser, es a través de ella que percibe un modo de vida determinado, convirtiéndose en su primera escuela.

La familia actual se enfrenta a profundos cambios económicos y sociales, para lo que precisa de la realización de determinados ajustes en su sistema de relaciones.

El hogar resulta el primer espacio de intercambio con la sociedad, constituye un factor comunicativo y formativo que acompaña al niño durante toda su formación, por lo que la influencia que ejerce en la personalidad de los menores resulta importante para su desarrollo.

En la actualidad, la presencia de políticas ambiciosas que incentivan el consumismo, la desigualdad y la tendencia a presentar las necesidades espirituales como última instancia compromete el bienestar de las naciones y por consiguiente la supervivencia de la especie humana.

Sin embargo, independientemente de las influencias de diversas índoles, tanto en el ámbito cultural, político, económico o social, la esencia educativa de la familia ha perdurado a través del tiempo, pues como institución social cumple funciones para el desarrollo de sus miembros y de la sociedad, que son irremplazables, resultando de vital importancia la incentivación del papel de la familia en la formación y desarrollo de cada menor.

El mundo rural latinoamericano ha tenido transformaciones a partir de los procesos de modernización y globalización y la sociedad cubana no se encuentra ajena a estos cambios

Sin embargo, la familia cubana, afortunadamente no se encuentra bajo la sombra de la privatización extrema que promueve la pobreza. El Estado se enfrasca en la proyección de acciones encaminadas a la equidad y justicia social con especial atención en los sectores de la educación y la salud.

La Familia como categoría social histórica y psicológica está en interacción continua en sus relaciones internas y externas, a partir de lo cual se va estructurando su desarrollo, por lo que el proceso de la orientación a la familia rural también debe ajustarse a su condiciones actuales y si



además existe la presencia de una niña o niño con discapacidad intelectual, entonces se considera que la orientación debe constituir una clave para conseguir que los padres no se sientan perdidos en su labor educativa con los hijos, sino que se conviertan en agentes potencializadores tanto, del desarrollo integral de sus hijos como de su inclusión dentro de la sociedad.

Resulta meritorio realizar énfasis en que una de las grandes conquistas de la Revolución cubana ha sido la educación teniendo en cuenta a la familia como eslabón indispensable en la formación de cada niño, adolescente o joven, con especial atención a los menores que presentan discapacidad de cualquier índole.

Sin embargo, para que la familia cumpla su encargo social, se le deben brindar los recursos necesarios, de modo que se puedan armonizar las influencias educativas que emanan de las instituciones. La interrelación familia-escuela resulta de vital importancia; y en el caso de niños, con necesidades educativas especiales, se requiere, aún más, de un entorno familiar potenciador del desarrollo, que exija de la participación activa de los padres en el proceso correctivo-compensatorio porque solo así se pueden lograr los verdaderos propósitos de la inclusión, proceso que precisa tener su origen en el seno familiar.

No obstante, a pesar de los niveles educativos alcanzados y de los esfuerzos realizados en pos de un desarrollo integral de cada menor se considera que la orientación de las familias rurales para la atención a los menores con discapacidad intelectual moderada aún resulta insuficiente teniendo en cuenta las especificidades de su entorno. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de cómo la familia se imbrica e implica desde una orientación escolar permanente en y desde la zona rural.

Desarrollo:

La familia como garante de sustentabilidad

La familia como primera escuela del hombre constituye un sustento indispensable para lograr una adecuada educación en las nuevas generaciones. De esta manera se hace imprescindible que los miembros de las familias se hallen correctamente preparados para cumplir con este propósito.

Es aceptado entre especialistas y maestros, que esta situación es aún más necesaria cuando nos



encontramos ante la presencia de familias que viven en las zonas rurales con menores que presentan discapacidad intelectual pues sus características específicas así lo requieren.

Las indagaciones realizadas hasta el momento por los autores en torno a la temática y su experiencia profesional le permiten resumir las siguientes ideas:

- Las aportaciones dedicadas a la orientación de las familias con menores que presentan discapacidad intelectual en las zonas rurales son escasas
- Las familias rurales carecen de conocimientos y habilidades para estimular el desarrollo integral del menor, teniendo en cuenta las especificidades del entorno.
- Generalmente se orienta a las familias desde la perspectiva clínico-psicológica.
- Las familias desconocen cómo hacer las adecuaciones necesarias en la interacción cotidiana que propicien el desarrollo de las potencialidades de sus hijos e hijas.
- La ciencia pedagógica se ocupa de la educación que ocurre al interior de la familia. La escuela, como institución especializada, es la encargada de orientar y asesorar a las familias para el desarrollo de sus potencialidades educativas.

A la escuela se ha conferido el encargo social de definir, organizar, dirigir y evaluar el contenido de la educación, que se hace extensivo al rol educativo de los padres.

En la familia se dan las formas de relaciones más profundas que contribuyen a la educación del hombre. La armonía entre la familia y la escuela resulta de vital importancia por el rol socializador y educativo que ambas emanan desde sus funciones primordiales, pues son las responsables del desarrollo de potencialidades, normas de conductas, valores éticos y humanos, que estructurarán en los niños su comportamiento, su modo específico de vivir consigo mismo, con las demás personas así como su inclusión dentro de la sociedad de una manera loable, lo que garantizará un desarrollo adecuado de su personalidad, a través de un continuo proceso de comunicación.

El tema familia y su orientación ha constituido fuente de motivación para profesionales de diferentes ámbitos.

En Norteamérica y Europa, la orientación ha constituido objeto de estudio de investigaciones en el campo de la psicología y la sociología, por lo que los resultados se corresponden más con la perspectiva psicoterapéutica que psicopedagógica.

En otros países de América Latina como Chile, México, Ecuador y Venezuela, a través de las políticas educativas, se intenta fomentar la participación activa de las familias para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y las oportunidades sociales de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales; no obstante, se sigue imponiendo la inaplazable necesidad de que los centros educacionales se transformen en ejes para la orientación, y que las familias de niños(as) con discapacidad intelectual se conviertan en destinatarias. Las guías para los profesionales y familias de sujetos con deficiencias, constituyen experiencias de los Ministerios de Educación en este sentido; pero se carece de estudios que develen las particularidades del proceso.

Sin embargo, resulta válido señalar que no siempre se alcanza este ideal, influyendo una serie de factores sociales, económicos, culturales que dificultan su logro.

La familia es la comunidad íntima, más cercana a la persona, es la realidad que de continuo y con fijeza repercute en su desarrollo, donde obtiene reconocimiento y se siente segura; encuentra el apoyo preciso a sus más perentorias necesidades materiales y afectivas; adquiere conocimientos, hábitos y normas de conducta, forma y moldea sus primeras pautas éticas y conceptos ideológicos.

Se le concede gran importancia a la función educativa de la familia, se defiende el criterio afectivo en la definición de este grupo y se reconoce como el cimiento necesario para formar hombres y mujeres útiles a la patria.

Las investigaciones relacionadas con la familia han despertado el interés de diversos profesionales y autores cubanos, los que desde su especialidad se han aproximado a su estudio para enriquecer el conocimiento que sobre este grupo social tiene la ciencia actual.

Destacados investigadores cubanos han realizado sistematizaciones de estudios acerca de la familia entre ellos P. Ares que concibe a la familia como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a



este grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. La familia cumple una importante función social como transmisora de valores éticos y culturales y desempeña un decisivo papel en el desarrollo psicosocial de sus integrantes.

Es también el grupo más cercano, con el cual se identifican y desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia, donde enfrentan y tratan de resolver los problemas de la vida de convivencia.

En estas definiciones se concibe como núcleo fundamental de la sociedad que satisface importantes necesidades, con una alta responsabilidad en el desarrollo de la personalidad de sus integrantes, donde se transmiten normas, valores, costumbres y modos de actuación.

Teniendo en cuenta la importancia que se le concede a la familiar, este ha sido un tema muy debatido por diferentes investigadores con criterios disímiles, no obstante, en esta investigación se asume como:

Esta definición se encuentra en correspondencia con una concepción puramente humanista de la orientación que supera perspectivas muy tradicionales, las cuales la reducían a la mera información sin tener en cuenta las necesidades de las familias como a la dialéctica entre estas y el contexto social en que viven. Esta concepción proactiva, aunque es la más contemporánea no se demuestra de igual forma en las prácticas de los diferentes países.

La orientación educativa. Una misión de la escuela y... (La familia...)

La orientación educativa es un proceso de asesoramiento; que parte hacia las visiones del futuro, tanto profesional, académico y personal a lo largo de nuestra vida.

William Butler Yeats dijo alguna una vez que la educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego. Una frase excelente para definir la orientación educativa. Obviamente, no se trata en enviar mensajes sin ton ni son al alumno, sino de alumbrar su mente con orden, concierto y lógica. Por ello, la orientación educativa es la educación integral y personalizada, “la orientación, para merecer su nombre, debe ser positiva y constructiva en todo momento. Es dinámica y progresiva. Es proceso de modelado que afecta a todos los niños continuamente”. (Knapp, 1986, p. 24)

Este aconseja que el ritmo de la enseñanza, así como los contenidos ofertados, se haya de adaptar a las características individuales de cada alumno, porque la base de la orientación educativa se entiende por la realización de actividades que dinamizan los sistemas. Por tanto, “la orientación descansa sobre unos principios filosóficos que reconocen las particularidades existentes en el ser humano, y sobre unos principios de la vida colectiva que condicionan la existencia del hombre”. (Molina, 2009, p. 73), y que la orientación educativa se sustenta en demostrar que el sujeto es capaz de crecer humanamente desde su sistema de potencialidades.

Como indica Margaret Mead, los niños tienen que ser enseñados sobre cómo pensar, y no qué pensar, así se postula que se deben enseñar las formas para poder pensar, desde la imaginación propia de cada cual.

Por su carácter, la orientación educativa se dirige a facilitar el desarrollo de la personalidad del estudiante. También, la orientación educativa se reconoce como una de las actividades destacadas por el carácter transformador y humanista de la educación, y por la posibilidad que brinda para apoyar al sujeto desde un enfoque preventivo, desarrollador e inclusivo. Esa es una misión loable, y es el diseño que se presenta en la escuela; una orientación educativa que dinamice y gestione, y no que incomode y desagrade.

La discapacidad intelectual. Potenciación y atención

La pedagogía cubana asume el condicionamiento histórico-cultural del desarrollo psíquico, por lo que se investiga en el contexto social en el que se desenvuelve, pues las influencias que recibe desde lo macro social constituyen condicionantes que matizan su dinámica y funcionamiento.

Pensar o discutir en la educación sobre qué es la discapacidad, es un tanto complejo, pero se intentará en estas líneas dirigir una mirada reflexiva para atenuar y discurrir conceptualmente sobre este término. No obstante, pensar sobre qué es, pues, una “capacidad”, entonces añadimos que esta es una potencialidad del sujeto para adaptarse a la zona de desarrollo, y hallar concreción hacia lo definible. Es decir, que cuando hablamos sobre capacidades aludimos al saber hacer del sujeto en situaciones.

Todo desde, el entorno psicosocial y a partir de las garantías del comportamiento como variable emotiva del desarrollo. Asimismo, no hablamos acerca de que una “discapacidad” es la ausencia

de cognición, si nos referimos al intelecto como categoría funcional de análisis; ahora bien, de otra manera, esto quiere decir que el sujeto en cuestión, tendrá dificultades para desarrollar tareas cotidianas y corrientes que, el resto de los sujetos, no les resultan complicadas, porque poseen las potencialidades que el sistema “entorno” le proporciona. Ahora bien, el origen de una discapacidad, suele ser algún trastorno en las facultades físicas o mentales, teniendo en cuenta las posibilidades de desarrollo que el entorno le ofrece.

En la medida en que el medio influya en la potenciación del sujeto, serán los resultados que este obtenga, y podrá revelar un saber, a su manera, y desde sus particularidades. Así, se explica que:

De esta manera, formar parte de la normalidad de la sociedad moderna implica una serie de aspectos a tomar en cuenta desde nosotros con relación a delimitar otro. Modelos normativos que determinan lo que está bien, lo que es lindo, lo que es conveniente, como otros aspectos que resaltan positivamente esa normalidad del nosotros. (...) parecería que la normalidad fuera determinante en los procesos de exclusión social. (Mínguez, 2009, pp. 74-75)

Ello significa que esos “modelos normativos” re-significan el imaginario social del sujeto, pues, en la misma medida que este sería tanto más normal, desde la norma que exige el estándar de “ser”; y, desde la necesidad del sujeto con discapacidad de “ser”, sería razonable pensar que este sujeto con discapacidad tenga la oportunidad, también de ser o merecer el “ser”. Se trata, desde esta perspectiva aproximarnos a una ética de la discapacidad.

La educación rural y la atención a niños con discapacidad intelectual moderada

Teniendo en cuenta las particularidades de las zonas rurales y de las familias que allí conviven con menores que presentan discapacidad intelectual se le deben brindar los recursos necesarios, contextualizados, de modo que se puedan armonizar las influencias educativas que emanan de las instituciones. La interrelación familia-escuela resulta de vital importancia; y en el caso de niños, con necesidades educativas especiales, se requiere, aún más, de un entorno familiar potenciador del desarrollo, que exija de la participación activa de los padres en el proceso correctivo-compensatorio porque solo así se pueden lograr los verdaderos propósitos de la inclusión, proceso que precisa tener su origen en el seno familiar.

Una de las aristas de vital importancia en el estudio de las familias resulta el entorno social en que se desenvuelven, pues se considera que este influye, en gran medida, en la presencia de sus carencias, fortalezas y potencialidades, careciéndose todavía de elementos específicos que tributen a propiciar la comprensión, aceptación y ayuda favorecedora de estos procesos, sobre todo, con la presencia de un escolar con discapacidad intelectual en familias que conviven en las zonas rurales, si se tiene en cuenta que estas poseen características específicas como por ejemplo: son territorios con escasa cantidad de habitantes, donde la principal actividad económica es la agropecuaria, hay menores alternativas tanto de nivel laboral como formativo, cultural o de óseo, no poseen escuelas muy cercanas, todo el mundo se conoce, por lo que la intimidad y la privacidad son más limitados las tradiciones y costumbres se encuentran muy arraigadas en las familias y la presencia de generaciones distintas en un mismo hogar las tipifica así como importantes relaciones de parentesco asentadas en el lugar; hay un contacto más cercano y humano entre los vecinos, existe dificultades con el transporte, aunque cuentan con Consultorios Médicos de la Familia, generalmente no cuentan con hospitales cercanos, las familias rurales están compuestas por un mayor número de personas, peculiaridades que se tienen en cuenta en la presente investigación.

Los llamados proyectos educativos, se han generalizado en América Latina y se desarrollan con el colectivo de alumnos, los padres y otros factores de la comunidad, bajo la convocatoria de la escuela. Estos proyectos tienen en el centro al ser humano y materializan el protagonismo de los maestros y grupos de familiares. Estas experiencias buscan realizar un trabajo mancomunado entre la institución escolar con las restantes instituciones de la comunidad que juegan un papel esencial en la educación. Es evidente que, para conformar un proyecto educativo de situación escolar, es preciso entender que hay que tomar en cuenta las maneras de aprender que cada sujeto utiliza para “aprender” desde sus dinámicas; porque cada sujeto aprende en la medida en que su ritmo de aprendizaje le insta a aprender; es pues, que hay que ajustar los contenidos del currículo hacia las “posibilidades” que exteriorizan en el proceso de aprendizaje. Tal es así, que las “capacidades y contenidos se vuelven indisolubles, se construyen capacidades a partir de contenidos específicos y, a su vez, las capacidades se aplican de distinta manera cuando se utilizan en dominios de conocimientos diferentes”. (Barrón, 2006, p. 97)

En el caso de la discapacidad intelectual moderada resulta válido señalar que, las causas pueden ser pre, peri o postnatales en dependencia de los factores que lo originen. La escuela cubana, basada en los principios de la teoría socio histórico cultural vigotskiana presupone la influencia del medio sobre el individuo como factor determinante para su desarrollo, sin dejar de tener en cuenta la influencia del factor biológico. Vygotsky, considera la causa multifactorial, entre los factores hereditarios, los psicológicos y los sociales. Postula que los dos primeros factores (hereditarios y psicológicos) pueden probablemente crear condiciones internas desfavorables para que el individuo reaccione de una u otra forma ante determinadas situaciones externas; pero finalmente, son los estímulos exteriores los que desencadenan la perturbación.

Conclusiones:

- El estudio realizado en torno a la orientación a familias rurales con menores que presentan discapacidad intelectual permite explicar el condicionamiento histórico cultural y social de la orientación familiar y sus especificidades, pudiéndose corroborar que las familias resultan verdaderas mediadoras del desarrollo de los menores.
- Las familias que conviven en las zonas rurales se han apropiado de la experiencia acumulada en la educación de sus hijos e hijas, pero se aprecia falta de conocimiento y preparación para llevar a cabo una educación asertiva con los menores.
- Para la educación cubana resulta importante establecer la dinámica de la interrelación entre los factores biológicos y sociales y en lo que la familia juega un rol importantísimo como medio facilitador del aprendizaje y desarrollo de los menores con discapacidad intelectual.
- La teoría socio-histórico-cultural ha demostrado la relevancia de la cooperación con los otros para la apropiación de la experiencia histórico-social, lo que genera nuevas zonas de desarrollo próximo, propiciando el desarrollo potencial de la personalidad del sujeto para prepararlo para la vida.
- Se destaca la importancia de la potenciación del desarrollo a través de diferentes actividades cotidianas para preparar al sujeto con discapacidad intelectual a vivir en un mundo pleno y respetuoso.

- *La orientación educativa es garantía indispensable para pensar un sistema estructurante de la vida cotidiana dentro de la dinámica familiar, puesto que contribuye a proyectar estilos de educación integral que gestionen una estabilidad desde la concientización y sensibilización de las familias que conviven con una persona con discapacidad intelectual.*

Referencias bibliográficas:

Barrón Tirado, C. (2006). *Proyectos Educativos Innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9703233244>

Knapp, R. H. (1986). *Orientación del escolar*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=847112095X>

Mínguez, M. N. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Uruguay: Editorial Trilce. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9974325102>

Molina Contreras, D. L. (2009). *Enfoques y modelos que fundamentan la orientación*. En *Hacia una educación integral. Los elementos clave de la vida*. Barcelona: Erasmus Ediciones. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8492806001>

UN RETO DESDE EL AULA DE CLASES: LA ORIENTACIÓN INDIVIDUAL A ESCOLARES CON MANIFESTACIONES DE TIMIDEZ

LIC. DAIRENY MARTÍN HERNÁNDEZ.

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ.

MSC. MIRIAM DOLORES RÍOS GONZÁLEZ.

MSC. BEATRIZ RUFFÍN ABADAL

DRA. C MAILENE ROJAS HERNÁNDEZ

MSC. MARITZA WICHI BLANCO

DRA. C ZAIDA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

MSC. YUDANIA HERNÁNDEZ ROMÁN

“LA FLOR QUE MÁS DULCE HUELE ES TÍMIDA Y HUMILDE”.

WILLIAM WORDSWORTH

El fin de la escuela cubana actual, enfatiza en la formación integral de la personalidad del educando y en este complejo proceso desempeña un papel importante la labor educativa que se desarrolle. En tal sentido, la orientación individual a escolares con manifestaciones de timidez, constituye una necesidad para el éxito de dicha labor. En su realización se emplearon varios métodos de la investigación educacional, del nivel teórico: el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y la modelación; del nivel empírico: la observación, la entrevista, el análisis del producto de la actividad, análisis documental y el experimental, del nivel estadístico – matemático: la estadística descriptiva y como procedimiento el cálculo porcentual. La problemática analizada anteriormente permitió formular el siguiente objetivo aplicar actividades educativas dirigidas a la orientación individual de los escolares con manifestaciones de timidez

de primer grado, para optimizar los espacios del proceso pedagógico y la personalidad de los sujetos como conformantes de la escuela que se desarrolla en la escuela.

Introducción:

Los desafíos del siglo XXI son cada vez mayores con respecto a la educación que se necesita y es evidente, que a pesar de los adelantos científicos y la capacidad para diseminar información en poco tiempo, jamás podrá sustituirse el papel del educador dado la condición y naturaleza humana de su labor. La realidad actual presente en las escuelas, nos exige cada vez más la necesidad de perfeccionar la función educativa y dentro de esta, la relacionada orientación de la personalidad lo que constituye una prioridad de la época contemporánea.

En las condiciones actuales, la escuela primaria es eslabón fundamental en la prevención de conductas inadecuadas en los escolares desde el primer momento del desarrollo, donde se establece la relación de intercambio entre el maestro, el alumno y la familia, con el fin de lograr la formación integral de la personalidad del escolar desde edades tempranas. La escuela es el contexto donde el niño exterioriza su pensar, sentir y en consecuencia con ello, sus modos de actuación; formados o deformados por la familia, como la primera escuela de la vida a la que se enfrenta el individuo.

En ella se evidencia la conducta de los escolares a través del comportamiento de los mismos, los cuales suelen ser diversos teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de ellos y las relaciones interpersonales que establecen con sus compañeros, sus maestros y familiares, por lo que son diversas las manifestaciones reflejadas por ellos en los diferentes espacios que interactúan en la escuela. Teniendo en cuenta la diversidad en la conducta de los escolares, se hace mención a algunas de las manifestaciones más comunes que se presentan entre las se pueden mencionar: la hiperactividad, la agresividad y la timidez.

En el presente trabajo, se hará referencia específicamente a las manifestaciones de timidez, ya que es necesario que los escolares durante sus intercambios en las diversas situaciones educativas, básicamente en el escenario de la escuela y de la comunidad, aprendan actitudes, valores y comportamientos que faciliten su convivencia social.

De ahí la importancia de orientar a escolares con manifestaciones de timidez para favorecer su desarrollo en la sociedad. La timidez es considerada un problema leve que muchos aprenden a superar de forma natural y en otros puede provocar sufrimiento a nivel físico y emocional, convirtiéndose en un problema de salud que se debe erradicar, antes de que conduzca a un aislamiento o a una depresión.

Lo referido anteriormente evidencia la necesidad de que los protagonistas de la educación, especialmente el psicopedagogo, el cual tiene un rol esencial en los centros educacionales, contribuya a la formación multilateral y armónica de la personalidad de cada estudiante. Este es uno de los grandes retos de la época contemporánea, llevar una educación de calidad a todos los niños del mundo, uno de los más hermosos sueños de la humanidad y una condición para vencer el resto de sus males.

Relacionado con este tema se han realizado varias investigaciones por diferentes autores: Aron, A. M. (1980); Knapp, R. (1986); Méndez Castedo, P. y Méndez Castedo, L. (1992); Del Rincón Igea, B., López Belinchón, V. y Palomares Aguirre, M. C. (2000); Zepeda Herrera, F. (2003); Del Rincón Igea, B. (2004); Polaino-Lorente, A. Caballanes Truffino, J y Del Pozo Armentia, A. (2003); García Carbonell, R. (2008); Ramallo Santamaría, V. (2009); Solé, I. y Martín. E (2011); Ríos, M., Ruffín, B., Acosta, I., et al. (2018). entre otros, donde se especifica que el proceso de orientación ha de ser dinámico, de manera que ayude al niño a adaptarse y crecer en un clima de aceptación y comprensión.

Durante la realización de la práctica laboral investigativa, desarrollada en la escuela primaria Noel Sancho Valladares del municipio de Cabaiguán se pudo constatar, a partir de la observación sistemática de la realidad educativa, la entrevista a la psicopedagoga de la escuela y la revisión del expediente acumulativo del escolar, que existe la necesidad de orientar a los escolares con manifestaciones de timidez, ya que se ve afectado, en gran medida, el desarrollo del aprendizaje y de las relaciones interpersonales en los mismos, lo que incide en el comportamiento.

Algunas de las dificultades detectadas son las siguientes: escasa participación de los escolares en las actividades que se desarrollan en el centro, limitadas relaciones de comunicación entre los

mismos, no se toman en consideración las capacidades y posibilidades de estos niños para la asignación de responsabilidades dentro de su grupo, la atención diferenciada que se les ofrece no satisfacen sus demandas individuales de conocimientos, no se propician espacios dentro del grupo que favorezcan la participación activa de estos niños y que los estimulen a expresar sus criterios y opiniones sobre diferentes temáticas, además no existe un sistema de actividades educativas, planificadas, organizadas y preconcebidas que permitan ayudar a los escolares a enfrentar sus deficiencias y superarlas.

La problemática analizada anteriormente permitió formular el siguiente objetivo aplicar actividades educativas dirigidas a la orientación individual de los escolares con manifestaciones de timidez de primer grado de la escuela primaria Noel Sancho Valladares del municipio de Cabaiguán.

Desarrollo:

Fundamentos teóricos que sustenta la orientación individual de los escolares con manifestaciones de timidez. Algunas consideraciones sobre la orientación individual desde la función del psicopedagogo y la timidez como manifestación de la conducta.

En el desarrollo de la investigación se abordan los aspectos esenciales relacionados con: la fundamentación teórica que sustenta la orientación individual de los escolares con manifestaciones de timidez, los resultados del estudio diagnóstico, la fundamentación y descripción de la propuesta y la evaluación de la aplicación de esta.

La adecuada atención a la diversidad educativa, constituye una prioridad esencial sobre la cual los psicopedagogos desde sus funciones deben dirigir todos sus esfuerzos para lograr desde el diagnóstico y la caracterización psicopedagógica, el desarrollo y crecimiento personal de cada niño, su inserción de manera plena en la vida social y sobre todo promover un aprendizaje desarrollador desde el proceso de orientación psicológica. En este sentido, Aquilino Polaino-Lorente, Javier Cabayanes Truffino y Araceli del Pozo, (2003) señalan que:

(...) La orientación general busca los elementos básicos de la personalidad, su identificación, características, adquisición y desarrollo. Desde esta orientación se estudian aspectos de la persona, singular o colectiva, y su potenciación o eliminación. Esta

orientación aporta datos de gran importancia (...) La orientación individual pretende estudiar lo que define cada sujeto en singular como tal. La apertura a la creatividad y el altruismo son algunos de los aspectos estudiados desde esta orientación. (Polaino-Lorente, Caballanes y Del Pozo, 2003, p. 89)

De ahí que la educación y su inevitable influencia conforman un comportamiento social, que hace que las personas aprendan a acatar normas y reglas generales de comportamiento en el grupo social en que se desenvuelven, a pesar de ello la personalidad es también una individualidad por lo que queda claro que independientemente de las influencias educativas que sobre ella inciden el hombre tiene su forma individual de interrelación con el medio, es esta individualidad la que precisamente lo distingue dentro de un grupo social.

El psicopedagogo en las diferentes instituciones debe conocer a través del diagnóstico, las diferencias individuales que en el plano de la conducta sus alumnos pueden presentar, él tiene la oportunidad de observar los modos de comportamiento del alumno y su actitud hacia las otras personas en los diferentes espacios en los que se desarrolla. Es pues que Benito del Rincón Igea, (2004) "(...) el psicopedagogo aparece como un profesional que debe mediar en los procesos de desarrollo personal y profesional, a través de relaciones individualizadas, estableciendo puentes entre la persona y su contexto (por ejemplo, tiene un claro papel de mediador entre la cultura escolar y la cultura social)" (Del Rincón, 2004, p. 329)

Es importante que conozca además qué piensan sus estudiantes, qué les interesa, motiva, en qué pueden tener éxitos o mejores resultados y en general, cómo aprenden y se desarrollan. Todo lo anterior es esencial en la labor de orientación que debe desempeñar el psicopedagogo. También, Benito del Rincón Igea, Virginia López Belinchón y M^a. Carmen Palomares Aguirre (2000) evidencian que:

(...) El psicopedagogo coordina el funcionamiento de la tutoría, organiza y estructura las sesiones con alumnos o las entrevistas con padres, pero cada uno de los profesores prepara para su propia actuación en el grupo clase (...) El especialista en psicopedagogía genera autonomía en el funcionamiento de los profesores permitiendo la colaboración y

participación en programas del centro en condiciones de igualdad en la competencia profesional. (Del Rincón, López y Palomares, 2000, p. 51)

Existen distintos criterios de autores que definen la orientación, como ese proceso por el cual son descubiertas y desarrolladas las potencialidades de un individuo a través de sus propios esfuerzos, por su propia felicidad y para utilización social.

El propósito de la orientación es asistir al educando para que adquiera suficiente conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, para ser capaz de utilizar más inteligentemente las oportunidades educacionales ofrecidas por la escuela y la comunidad. Tanto es así que, para Vanesa Ramallo Santamaría, (2009):

(...) El psicopedagogo ha de dotarse de instrumentos para entender las relaciones que se dan entre todos e intervenir para mejorarlas. Del mismo modo, el psicopedagogo ha de entender la tarea de asesoramiento como un proceso de construcción conjunta que le implica tanto a él como a los profesores de un centro y en el cual cada uno participa desde su formación peculiar siempre negociando los diferentes puntos de vista acerca de la tarea compartida. Pero hay que tener en cuenta que el asesoramiento no reside sólo en la figura del psicopedagogo en los centros (conjuntamente con los profesores), sino que esta está distribuido en diferentes instancias y repartido en varios actores o agentes. (Ramallo, 2009, p. 24)

“Orientación”, pues es una forma de asistencia sistemática, aparte de la instrucción regular proporcionada a los alumnos, estudiantes u otras personas, para ayudarlos a adquirir conocimientos y estimular su autodirección. Pero, también, la orientación posee una variable que no se puede desestimar, y es que ella resulta “variable de compensación”, es decir, la orientación contribuye a resarcir ciertos daños que pueden incidir en el no desenvolvimiento correcto y armónico de los sujetos. Por ello, Mario de Miguel Díaz (1986) asevera que:

(...) Nuestra contribución en este momento se sitúa desde la óptica de los programas de acción compensatoria, es decir, programas y estrategias que el orientador puede/debe introducir en el medio escolar a fin de suplir deficiencias iniciales de los alumnos – producto del medio sociocultural – y situarles en mejores condiciones de aprovechar las

oportunidades que la escuela ofrece. Entendemos que en cualquier programa o estrategia que posibilite aumentar la participación (...) (Díaz, 1986, p. 10)

La orientación, debe ser considerada como el servicio destinado a ayudar a los alumnos a escoger inteligentemente entre varias alternativas, ayudarlos a conocer sus habilidades y limitaciones y ayudarlos a adaptarse en la sociedad donde viven. Ya lo expresaría el profesor Robert H. Knapp (1986) porque:

(...) La orientación, pues, es un proceso complejo, De basarse en la comprensión genuina de las necesidades y capacidades totales del niño individualmente considerado. Debe ayudar a cada niño a comprenderse a sí mismo, a conocer sus necesidades y capacidades y a aceptar los hechos de manera realista. La buena orientación es un proceso de ajuste. Ayuda al niño en su pensamiento y en su acción, con las adaptaciones o cambios interiores que le sean necesarios. Debe estar constantemente alerta para los posibles ajustes, dentro del medio ambiente del niño, que pueden ayudar a la consecución de la madurez. (...) (Knapp, 1986, p. 38)

La orientación es la ayuda que se le presta al individuo o al grupo, dentro de una relación o clima psicológico de aceptación (amor), comprensión (empatía) y autenticidad (sinceridad), para inducir, facilitar y promover una serie de aprendizajes básicos (relativos a sí mismo, en relación con el mundo y la sociedad, referentes a la asimilación, participación y transformación del mundo y a la auto educación), aprendizajes mediante los cuales el sujeto, al mismo tiempo que se prepara para la vida, desarrolla su personalidad y alcanza su madurez psicológica. Es por ello que para Isabel Solé y Elena Martín, (2011) sugieren que:

(...) En el ámbito de la educación, aun cuando haya que tomar medidas de tipo correctiva o compensador, se prima la intervención preventiva y optimizadora, considerando de forma contextualizada las dificultades y aprovechando las posibilidades de una intervención indirecta, dirigida a optimizar las variables organizativas, curriculares, de interacción y relación implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (...) (Solé y Martín, 2011, p. 15)

La orientación individual, se basa en la influencia que una persona más experimentada, con preparación especial para ello, puede ejercer sobre otra necesitada de orientación. Constituye la única vía para ejercer las acciones sobre un individuo, aunque no es recomendado en el trabajo del psicopedagogo como orientador que este se centre en esta vía, pues se pierden las posibilidades de la acción del grupo sobre el sujeto. Es preciso añadir como bien señalan Pedro Méndez Castedo y Luis Méndez Castedo, (1992) que hace falta proyecto de orientación innovadores que gestionen nuevos conocimientos y prácticas educativas más formativas, así:

(...) Los proyectos de innovación orientadora en Centros, son impulsados ante todo por el orientador escolar, que es el profesional encargado de organizar tareas de orientación, y según (...) es un auténtico agente de cambio dentro de las instituciones educativas El Orientador es el que propone un modelo de cambio a través del proyecto innovador, y ese modelo dependerá de la teoría que sustente. (...) (Méndez Castedo y Méndez Castedo, 1992, pp. 134 y 135)

La orientación individual se combina con la grupal de dos formas distintas: precediendo a la orientación grupal o alternándose con la orientación grupal. Para determinar el modo en que se va a utilizar la orientación individual, se pueden tener en cuenta distintos elementos, considerarla como única vía puede estar dado por la preferencia que algunos sujetos tienen de recibir la ayuda de manera privada, la naturaleza de su propio problema, las características de su personalidad o el poco desarrollo que presenta el grupo al cual pertenece el sujeto urgido de orientación. En tal sentido, el proceso de orientación es eminentemente educativo, porque para Fernando Zepeda Herrera, (2003):

(...) En la orientación educativa, los psicólogos acostumbran tener pláticas con los estudiantes para poder identificar las características propias del problema que origina su requerimiento de educación. Las causas más comunes por las que se proporciona este tipo de dirección son:

- A) Dificultades para aprender una materia específica.
- B) Inadaptación a la escuela o al salón de clases.
- C) Problemas de conducta y disciplina.

- D) *Dificultades de concentración en los estudios.*
- E) *Dificultades en la familia que afectan el rendimiento escolar.*
- F) *Conflictos emocionales.*
- G) *Necesidades de orientación en las crisis propias de la edad.*

La orientación educativa con frecuencia se inicia cuando el joven estudiante experimenta alguno de los problemas antes mencionados u otros, sobre el cual desee escuchar un consejo o confiar sus puntos de vista a una persona calificada para asesorarlo. (Zepeda, 2003, p. 46)

Una orientación educativa que gestione un sistema de asesoramiento continuo, sistémico, diversificado e integral, para que el proceso de orientación asimile la innovación como recurso de la voluntad del Orientador, por ello, los profesores Miriam Ríos, Beatriz Ruffín, Israel Acosta (2018) expresan que:

(...) La asesoría educacional es el servicio que se brinda a los miembros de una institución educativa o a un individuo en el puesto de trabajo, dirigida a la corrección, complementación y/o actualización de conocimientos, hábitos, habilidades y modo de actuación de los directivos educacionales, que conlleva a transformaciones de estilos de gestión educativa, que produce mejores y mayores logros en el empeño de edificar una escuela más justa. (Ríos, Ruffín, Acosta et. al., 2018, p. 68)

En este trabajo se asume la combinación de la orientación individual con la grupal para un mejor logro de los resultados, teniendo en cuenta las características de los sujetos que conforman la muestra.

En la educación primaria, se pueden poner de manifiesto problemas de conducta que pueden incidir negativamente en la adquisición de un aprendizaje eficaz, es importante que se conozca cuáles pueden ser, sus causas de aparición, así como sus manifestaciones en los escolares. Por tanto se hará referencia a una de ellas: la timidez.

Los orígenes de esta manifestación son complejos, pueden provenir, en la mayor parte de los casos, como consecuencia de un defecto de socialización debido a un medio insuficiente o

excesivamente protector. La timidez y el complejo o sentimiento de inferioridad suelen aparecer asociados, se trata de fenómenos independientes, aunque ambos surgen por las mismas causas.

Alguna de las causas que pueden incidir en la aparición de estas manifestaciones pueden ser: padres sobreprotectores y perfeccionistas que ponen trabas a la socialización del niño desarrollándose dependiente e inseguro, apego excesivo a una o varias personas específicas (por lo general) madre o abuela, las que muchas veces se resisten a cualquier separación por breve que sea, padres muy autoritarios, disminución de la autoestima del escolar por parte del maestro, la llegada de un hermanito, manifestación por parte de la familia de un menosprecio ante el comportamiento tímido del niño por lo que la desilusión inicial de los padres se transforma en impaciencia y enfado haciendo esta actitud aumentar la timidez en los niños, el temor a las personas, a no ser querido y ser rechazado.

Otra de las causas pueden ser, la poca sociabilidad de los padres, ridiculización por parte de compañeros, hermanos, un defecto de nacimiento o adquirido, padres extremadamente rígidos y exigentes con el niño, limitación por parte de los adultos de actividades por miedo a que les suceda algo, cambios en las relaciones afectivas dentro del hogar (divorcios, preferencias por otros niños, comparaciones con hermanos u otros familiares etc.)

La timidez, es un estado de inhibición que nunca carece de motivo, ningún niño viene a la vida con esta manifestación en su comportamiento social, la misma se evidencia en todos los campos de la actividad: física, intelectual y sentimental. Asimismo, para Roberto García Carbonell (2008) la timidez "(...) es física y el miedo es mental". (Carbonell, 2008, p. 237) Es además, el conjunto de dificultades en el desarrollo social valoradas como fuentes de trastornos del ajuste en la adolescencia y la juventud.

La timidez es por tanto, es un estado de incomodidad causado por la expectativa de posibles consecuencias negativas de las relaciones con otros. Es además, una manifestación de alteración de comportamiento social que refleja falta de seguridad en sí mismo, de autoestima baja, que produce molestias al sujeto que la padece fundamentalmente en el campo de sus relaciones sociales.

La timidez es la desviación en el desarrollo de la personalidad caracterizada por la afectación primaria en la esfera afectivo-volitiva, manifestándose en variadas formas anormales y estables de conducta producidas por deficiencias en la comunicación, en la etapa escolar menor estas alteraciones pueden ser transitorias. Y también, son los estados más complicados que afecta el universo de las relaciones personales en su normalidad. Se le considera una pauta comportamental limitadora del desarrollo social de quienes la experimentan, en las diversas áreas de su realidad cotidiana.

Es además de anterior, y constituye idea de los autores de este trabajo, la limitación o defecto del carácter que impide el desarrollo armónico del yo y que en las personas que la padecen se manifiesta por una inseguridad ante los demás, una torpeza o incapacidad para afrontar y resolver las relaciones sociales.

En estudios realizados por psicólogos, pedagogos relacionados con esta manifestación y teniendo en cuenta las conceptualizaciones planteadas anteriormente se aprecia que no hay un consenso en su denominación para algunos es una alteración de comportamiento, para otros incompetencia, otros lo llaman trastorno de conducta.

En el tratamiento integral de la timidez infantil, existen diversas actividades orientadas a ayudar al niño tímido a encarar sus dificultades y a superarlas. Arnaldo Rivero, especialista en Gimnasia Terapéutica, es de la opinión que para tratar la timidez en la infancia, se debe partir de la combinación de diversos tratamientos.

Entre ellos, hay que considerar están los siguientes:

- Ejercicios para el desarrollo de capacidades físicas, divididos en: ejercicios para desarrollar las capacidades físicas condicionales: fuerza, rapidez y resistencia, para desarrollar las capacidades físicas coordinativas: orientación espacial, ritmo, equilibrio, coordinación, regulación del movimiento, adaptación al cambio, diferenciación, anticipación y agilidad como capacidad coordinativa compleja, ejercicios para el desarrollo de la motricidad fina, ejercicios posturales, ejercicios para el desarrollo del valor, para el desarrollo de la movilidad o flexibilidad, y para la relajación y respiración.

- *Plantea además que una de las actividades más importantes en las edades de 6 a 8 años y que debe tenerse en cuenta es el juego ya que los juegos motores provocan diversas sensaciones en los practicantes y, a la vez, propician el desarrollo de diferentes procesos psíquicos, entre ellos las percepciones, las sensaciones, la imaginación, la atención, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, el carácter y el temperamento. Los juegos promueven el desarrollo de hábitos y capacidades motrices, de cualidades morales y volitivas como la voluntad, el valor, la perseverancia, la ayuda mutua, la disciplina y el colectivismo.*
- *Las actividades musicales y recreativas pueden ser otra opción siempre que se utilicen con el propósito de desarrollar diferentes aspectos, como el ritmo, la coordinación, la dramatización, la expresión corporal y la comunicación los cuales están dirigidos fundamentalmente al desarrollo de la socialización.*
- *El ejercicio físico es una de las actividades de gran importancia debido a la necesidad de su práctica en los niños tímidos, los cuales en su gran mayoría presentan debilitamiento muscular.*

Algunas recomendaciones expresadas por el autor para la atención a niños tímidos suelen ser: orientar a las familias sobre las peculiaridades de la timidez; causas y consecuencias, implementar el diálogo como mecanismo de atención a la diversidad que posibilite la generación de ambientes de libertad, confianza y seguridad en los diversos contextos de la actuación de los escolares, centralización de la comunicación en los aspectos positivos del escolar, potenciación del trabajo en equipo como vía para promover el apoyo y la solidaridad entre los alumnos.

Ajustar las tareas docentes a los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, no reforzar su rol de tímidos o callados, ni obligarles a responder o hablar cuando la tensión no les permita tener un buen rendimiento, darles tareas de fácil realización para que vaya adquiriendo seguridad sí mismo, permitirle mucha libertad de acción (saltar, brincar, correr, tocar, etc.) y darle cariño en caso de situaciones de miedo o de peligro, demostrándole que tiene apoyo.

En las literaturas consultadas, generalmente se encuentran recomendaciones, acciones, sugerencias pero no actividades educativas que contribuyan a la orientación de los escolares con

manifestaciones de timidez. No obstante, estas recomendaciones son válidas porque fueron útiles a la hora de modelar las actividades propuestas en la investigación para erradicar la problemática existente.

Manifestaciones más frecuentes del escolar tímido.

Los escolares con manifestaciones de timidez se relacionan muy poco, tienden a evitar el contacto social y presentan ansiedad y temor ante los demás. El fenómeno de la timidez infantil ha sido objeto de pocos estudios, ya que como estos niños no proporcionan problemas, no se les presta atención.

En ocasiones, es necesario remontarse a la infancia para encontrar el origen. Un niño que ha crecido en un contexto familiar demasiado protector, se siente asfixiado o excluido en una atmósfera adulta. Lo mismo ocurre con un niño con falta de afecto o comprensión y que ha vivido conflictos familiares, por lo que un individuo frágil emocionalmente será más propenso a sufrir timidez a lo largo de su vida.

Algunas de las manifestaciones más frecuentes suelen ser: la presencia de conductas de evitación y de inhibición ante las personas, se mantienen fuera de los grupos y prefieren la soledad, juegan a solas con los objetos y no participan en intercambio con otros niños, tienen dificultades para hacer amistades por lo que tienen pocos amigos y muy seleccionados, se distingue por una vivencia exacerbada de sentirse objeto de la observación de los otros siendo sensible a ser evaluado negativamente, en las actividades grupales (reuniones, actos culturales, etc.) tienden a ser callados, no participativos y a sentirse molesto en estas.

Son pocos comunicativos, con un excesivo respeto hacia la autoridad no familiar, manifiesta inhibiciones gestuales y de expresión verbal, temen llegar tarde a la escuela, equivocarse y son muy susceptibles a la crítica o los regaños. Además poseen una baja autoestima, lo que se expresa en sentimientos de inferioridad, tienen miedo a las personas extrañas, lugares y cosas desconocidas, no se defienden de las agresiones de otros niños, lo que se expresa en el grupo como un acto de cobardía y presentan limitaciones motivacionales. Por ello, para Ana María Aron (1980) queda claro que:



“(...) El problema es que el niño tímido sufre a causa de su timidez, y aun cuando lo veamos solo en un rincón podemos descubrir su mirada atisbando al grupo de niños que juegan animadamente. Muchos factores pueden haber determinado que un niño sea tímido. Quizás el más importante sea la falta de modelos adecuados (...) (Aron, 1980, p. 142)

Estos niños requieren de mucha ayuda, aceptación, confianza, y sobre todo mucho amor y apoyo en el transcurso de su vida, pues aunque son capaces de adaptarse a las exigencias de las instituciones educativas o escolares, en la mayoría de los casos tienen un bajo aprovechamiento académico y pobre participación en clases por el temor a la opinión de sus compañeros.

Dificultades en la edad escolar: consecuencias para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la edad escolar los niños presentan dificultades para la adaptación a la escuela, hacen resistencia a mantenerse dentro del aula, ante situaciones de conflicto es frecuente la fuga escolar, se afectan notablemente por los cambios de maestros o de aulas, son frecuentemente objeto de burlas y agresiones, aunque a veces pasan inadvertido, pues se destacan por su pobre capacidad de socialización, prefieren apartarse del grupo y estar solos.

Presentan muchas dificultades en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje pues la mayoría de ellos nunca preguntan, ni participan mucho en clases, prefieren quedarse con dudas o ser evaluados de mal antes que preguntar o tener una participación activa, se les hace muy difícil la comunicación incluso con niños de su propio grupo, suelen ser retraídos, inseguros, rezagados, conformistas, de pocas palabras.

Al no comunicar las dudas en el aprendizaje, no participar en clases, no solicitar ayuda de ningún tipo, muy pronto empiezan a presentar lagunas en los conocimientos, a quedar rezagado respecto a los demás niños; entonces el maestro debe ser capaz de detectar a tiempo sus dificultades de no ocurrir así entonces el niño no vencerá los objetivos del grado y hará que pierda el interés, primero por aprender y después por la escuela.

A veces, los educadores, se preocupan ante niños intranquilos, desobedientes, que andan de un lado a otro constantemente; sin embargo, en el mismo círculo nos encontramos con otro niño que por ser excesivamente tranquilo y no molestar a los demás, pasa inadvertido, cuando en realidad

tras esta quietud se esconden generalmente alteraciones emocionales. Aunque la timidez no presente problemas ni para el profesor ni para la dinámica de la clase, si puede constituir una serie de dificultad para el desarrollo de la personalidad del niño.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto se evidencia, que los escolares con dichas características se encuentran en una alarmante situación de riesgo debido a su ausencia a importantes oportunidades de aprendizaje que tienen lugar en la relación con los demás niños. Por retraídos y pasivos a veces son olvidados por el maestro, la familia, y el grupo, haciéndose aún más complejo el proceso de su integración a los distintos grupos sociales.

Fundamentación de la propuesta de actividades educativas dirigidas a la orientación individual de escolares con manifestaciones de timidez.

Para ser implementadas las actividades, se tuvieron en cuenta los resultados del diagnóstico que aparecen en el anterior epígrafe. La propuesta está basada en un conjunto de actividades educativas donde se tuvo en cuenta las carencias en cuanto al nivel de orientación que se les brinda a los escolares con manifestaciones de timidez.

Para conceptualizar la categoría actividad se analizaron diferentes definiciones dadas por diferentes autores. Se denomina actividad a la conducta del hombre determinada por la experiencia histórica que él asimila y por las condiciones sociales en que desarrolla su vida.

Con sentido puramente psicológico la actividad se refiere al conjunto de fenómenos de la vida activa, como los instintos, las tendencias, la voluntad, el hábito, etc., que constituye una de las tres partes de la psicología clásica, junto con la sensibilidad y la inteligencia.

Actividad, es aquel determinado proceso real que consta de un conjunto de acciones y operaciones, mediante la cual el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma.

Se define actividad como un concepto que caracteriza la función del sujeto en el proceso de interacción con el objeto, es un vínculo del sujeto con lo que lo rodea, establece, regula y controla la relación entre este y el objeto, es estimulada por la necesidad, se orienta hacia un objetivo que da satisfacción a esta última y se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones. En forma de

actividad ocurre la interacción sujeto-objeto, gracias a la cual se origina el reflejo psíquico que media esta interacción.

Además, las actividades que se proponen en este trabajo son educativas por cuanto están dirigidas al desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y valores y a propiciar conocimientos en los sujetos con manifestaciones de timidez.

Características que tipifican la propuesta.

Las actividades que se proponen están sustentadas en la filosofía dialéctico materialista conjugado con el ideario martiano, por lo que supera así, la concepción marxista leninista al ver la práctica social como principio y fin de la realidad. Donde el ser humano transforma el medio en la medida que se transforme a sí mismo.

También en lo psicológico a partir de la teoría socio-histórico-cultural al considerar al hombre como ser social históricamente condicionado, producto del desarrollo de la cultura que él mismo crea, lo que obliga necesariamente a analizar la educación como medio y producto de la sociedad, como depositaria de toda la experiencia histórica-cultural. Se retoman los postulados y principios de Vigotsky donde parte inicialmente de la idea marxista y martiana del elemento histórico que condiciona todo fenómeno social, por tanto la educación del hombre no puede ser analizada fuera del contexto histórico en el cual se desarrolla.

Tiene un sustento pedagógico ya que toda actividad programada debe servir de modelo de actuación, considerando además el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto que aprende, de conocimientos, habilidades, modos de actuación valores, actitudes y sentimientos que se producen en condiciones de interacción social, al estimular el desarrollo de la educación ambiental se potencia la calidad de la educación y la instrucción. Y un sustento sociológico ya que se basa en la sociología marxista, que parte del diagnóstico integral y continuo donde se determinan las limitaciones y potencialidades.

En Cuba la teoría Vigotskiana ha hallado gran aplicación; donde existe una concepción de enseñanza para el logro del desarrollo integral de la personalidad. Enfatizándose desde el punto de vista pedagógico que la concepción que prima está basada en el enfoque



histórico cultural sobre la base de las ideas de Vigotski, teniendo en cuenta como premisa el carácter rector de la educación en relación con el desarrollo adoptado, una posición humanista y optimista reconociendo que la personalidad no es innata, su formación y desarrollo se encuentra enteramente ligada a las experiencias educativas y culturales en general que el individuo recibe, el hombre es educado.

Partiendo de estos supuestos se diseñaron actividades educativas dirigidas a la orientación individual de los escolares con manifestaciones de timidez, las cuales se caracterizan por favorecer el debate, ser amenas, actualizadas y dinámicas.

La propuesta diseñada y aplicada consta con un total de 10 actividades educativas, que de manera general poseen en su estructura los siguientes elementos: título, objetivo, materiales o medios, tiempo de duración y los momentos fundamentales de toda actividad: orientación, ejecución y control.

Son aplicadas en los horarios que se corresponden con las actividades complementarias que se encuentran concebidas en el horario docente, así como en los turnos planificados para tratamientos psicopedagógicos. Se debe tener en cuenta el horario general del grupo y no se debe afectar las asignaturas priorizadas como Lengua Española y Matemática, para la realización de las mismas.

Descripción de la propuesta

Actividad # 3

Título: "Había una vez".



Objetivo: Contribuir al fortalecimiento de la expresión oral y de la comunicación de modo que incida en el desarrollo del pensamiento, la atención y la memoria de los escolares.

Participantes: Alumnos que confeccionan la muestra y psicopedagogo.

Tiempo de duración: 45 minutos.

Materiales o medios de enseñanza: Ilustraciones, el libro de 1er grado ¡A leer!

Introducción

La actividad comienza con la lectura de los versos sencillos de José Martí que aparecen en el libro ¡A leer! de 1er grado en la página 210 y se le realizan a los niños las siguientes preguntas

¿Les gustó la lectura?

¿De todos los versos que escucharon, cuál fue el que más les gustó?

¿Consideran ustedes correcto lo que le hacía el niño a las mariposas?

Desarrollo

Seguidamente, se motiva a los niños a escuchar lo que le sucedió a una mariposita que andaba todos los días triste de un lado a otro, para ello se narra el cuento “La mariposa” utilizando un lenguaje claro, cambio de voz y gestos ligeros de modo que los alumnos se motiven más por la actividad.

Cuento: “La Mariposa”.

Había una vez, una mariposa que se pasaba todo el día triste porque no tenía colores. Un día vio una hermosa flor y le dijo ¡yo quiero ser tan bonita como tú y tener tus lindos colores! y la flor le dijo: todos los días puedes venir a volar sobre mí, así lo hizo la mariposita, y un buen día vio como sus alas eran tan bonitas como la flor, le dio las gracias y desde entonces todas las mañanas va de visita con su amiga la florecita.

Una vez escuchado el cuento se realizan las siguientes preguntas:

¿Cómo se titulaba el cuento?

¿Cómo se pasaba todo el día la mariposita?

¿Por qué está triste la mariposita?

¿Cómo quería ser ella?

¿Estuvo correcta la manera de comportarse de la flor con la mariposa? ¿Por qué?

Conclusiones

Se le pide a los escolares que cierren sus ojos durante un tiempo y hagan los gestos imaginando que son mariposas y que vuelan muy alto. En la medida que va pasando el tiempo, se les van dando órdenes sencillas.

Ejemplo: Levanten su mano derecha, abran los pies, levanten la mano izquierda, giren a la derecha, etc.

Evaluación

Se realizará, a partir de la narración individual de lo que recuerda cada escolar del cuento “La mariposa”.

Actividad # 4

Título: “Un regalo especial”.



Objetivo: Realizar trabajos manuales junto a los miembros de la familia de manera que los escolares adquieran mayor satisfacción por los resultados que obtengan y se propicie más el vínculo entre los mismos.

Participantes: Alumnos que confeccionan la muestra, psicopedagogo y algún miembro de la familia.

Tiempo de duración: 45 minutos.

Materiales o medios de enseñanza: Lápices de colores, crayolas, acuarelas, hojas de papel en blanco, cartulina, tijeras, libros para recortar figuras, goma de pegar y papeles de colores.

Introducción

Esta actividad se comienza con la técnica de animación: mar adentro y mar afuera.

Desarrollo

Como parte del desarrollo, se prepara el gabinete psicopedagógico, se unen varias mesas y se ponen encima todos los materiales de trabajo. Cada escolar se sienta junto a su familiar para realizar las actividades en conjunto, teniendo en cuenta, las diferentes órdenes que serán expresadas por el psicopedagogo.

En la actividad 1, realizan cadenetas de diferentes colores para adornar el aula y el gabinete psicopedagógico, en la actividad 2, realizan lindas flores de papel y en la actividad 3, confeccionan un sobre gigante para guardar las flores confeccionadas, lo sellan y se lo entregan a alguien especial para ellos.

Conclusiones

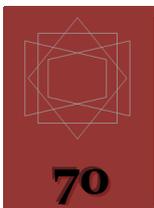
¿Les gustó la actividad?

¿Cómo se sintieron?

¿Qué otros trabajos manuales les gustaría aprender a hacer?

Evaluación

Para evaluar la actividad se les pide a los padres que expresen ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué importancia tuvo el trabajo en equipo para ellos? y ¿Qué recomendaciones darían, para realizar otras actividades, para estrechar el vínculo entre ellos, sus hijos y la escuela?



Actividad # 6

Título: "A dibujar".



Objetivo: Ilustrar a través de dibujos, diversas vivencias afectivas, de modo que se fortalezcan sentimientos de alegría, entusiasmo y satisfacción en los escolares.

Participantes: Psicopedagogo, instructor de arte y alumnos que conforman la muestra

Tiempo de duración: 35 minutos.

Medios de enseñanza o auxiliares: Una hoja de papel que contenga el reloj de sentimientos, papel o cartulinas, crayolas, acuarelas u otro material de dibujo.

Introducción

El juego se desarrolla de manera individual y comienza con la observación de láminas que contienen diferentes caritas, las cuales pueden ser realizadas por el psicopedagogo previamente, para representar diferentes estados de ánimo, a partir de las cuales se realizarán las siguientes preguntas:

¿Qué observan en las láminas?

¿Cómo se encuentran las caritas?

¿Sabrán ustedes, por qué hay caritas tristes?

¿Les gustaría expresar, cómo se sienten ustedes en el día de hoy?



Desarrollo

Como parte del desarrollo se le entrega a cada escolar el reloj de sentimientos (Anexo 6) para que ellos, rellenen con color amarillo la carita que más les gusta de todas y con color azul claro, rellenen la carita que ellos manifiestan todos los días. A continuación, cada niño expone al grupo por qué seleccionó la carita amarilla y por qué la carita azul. A continuación la psicopedagoga explica brevemente la importancia de ser felices y de demostrar caritas alegres todos los días, para que nos salgan bien las cosas que queremos, podamos aprender y además, podamos hacer felices a todas las personas que nos rodean y se preocupan por nosotros.

Conclusiones

¿Les gustó la actividad?

¿Qué carita les gustaría tener todos los días?

Evaluación

Se evalúa la actividad, a partir de la entrega de una nueva carita dibujada por los niños, con el compromiso de expresarla todos los días en todos los espacios en los que interactúen.

Actividad # 7

Título: “La Lámpara de Aladino”.



Objetivo: Desarrollar la socialización en los escolares a partir de la comunicación con sus compañeros de aula de modo que contribuya al mejoramiento de la interrelación entre los mismos.

Participantes: Psicopedagogo, escolares de todo el grupo 1. D y asistente educativa.

Tiempo de duración: 35 minutos

Materiales o medios de enseñanza: un objeto que simule una lámpara como la de Aladino y una hoja de trabajo con el dibujo de caritas con diferentes expresiones.

Introducción

Se comienza la actividad narrando brevemente la historia de Aladino y su lámpara maravillosa.

Desarrollo

Se solicita al grupo, que se organicen por equipos distribuidos por la psicopedagoga, para recordar el cuento de Aladino y su lámpara maravillosa.

Se divide el grupo en cinco equipos que quedarán separados unos de otros y se le entrega a cada capitán de equipo, representado por uno de los escolares que conforman la muestra, una lámparita llamativa confeccionada con cartón. Para darle inicio a la actividad, el jefe de equipo debe comunicar a sus compañeros, que al frotarla tres veces solicite tres deseos: uno para sí mismo, otro para su familia y otro para su grupo, porque la lámparita es mágica y cumple los deseos que se le piden.

Conclusiones

Una vez que todos los estudiantes expongan sus ideas se realizan las siguientes preguntas:

¿Les gustó la actividad?

¿Les gustó trabajar unidos?

¿Qué aprendieron de sus compañeros?

Evaluación

Se le entregará a cada escolar una pequeña hojita (Anexo 7) con caritas alegres, tristes y aburridas, para que seleccione, cómo se sintió durante la actividad.



Actividad # 8

Título: “Asamblea en la carpintería”.



Objetivo: Reflexionar, sobre la importancia que tiene el trabajo en grupo, para el logro de los objetivos, propósitos y aspiraciones en los escolares.

Participantes: Alumnos de todo el grupo de 1.D, psicopedagogo, asistentes educativas, maestras e instructor de arte.

Tiempo de duración: 45 minutos.

Materiales o medios de enseñanza: Títeres confeccionados con cartón (serrucho, lija, martillo, tornillo, metro y un lindo mueble), lápices de colores, crayolas, acuarelas, hojas de papel en blanco y el libro cuento “La culpa es de la vaca” de Jaime Lopera Gutiérrez y Marta Inés Bernal (2002).

Introducción

Se comienza, con la entrega de un reconocimiento (Anexo 8) a los cinco escolares de 1.D que confeccionan la muestra, por su buena disciplina y comportamiento durante todo el curso, el cual es entregado y firmado en nombre de todo el grupo.

Desarrollo

Con la colaboración del instructor de arte y de los alumnos que pertenecen a la brigada artística de la escuela, se les presenta una breve dramatización titulada “Asamblea en la carpintería” tomado del libro: La culpa es de la vaca de Jaime Lopera Gutiérrez y Marta Inés Bernal (2002), donde los escolares pueden observar a través de títeres, la pequeña dramatización (Anexo 9).

Una vez terminada se realizan las siguientes preguntas sobre lo que observaron:

¿Les gustó lo que observaron?

¿Consideran ustedes, que en verdad las herramientas tenían problemas o dificultades, para hacer su trabajo correctamente? ¿Por qué?

¿Es correcto lo que expresó el serrucho? ¿Por qué?

Conclusiones

Realizar las siguientes preguntas:

¿Les gustó la actividad?

¿Es importante estar unidos?

Evaluación

La actividad se evalúa, a través de la realización de un dibujo de la herramienta que más le gustó a cada niño, por la forma en que se comportó.

Actividad # 9

Título: “Frente al espejo mágico”.



Objetivo: Crear un clima de confianza, satisfacción y alegría en los escolares de modo que se impliquen en las diferentes actividades como miembros de un grupo.

Participantes: Alumnos que confeccionan la muestra y el psicopedagogo.

Tiempo de duración: 35 minutos.

Materiales o medios de enseñanza: Un espejo mediano y láminas del cuento de Blanca Nieves y los siete enanitos.

Introducción

Para comenzar se les presenta a los escolares láminas del cuento " Blanca Nieves y los siete enanitos" y se realizan las siguientes preguntas:

¿Qué observan en las láminas?

¿Conocen el cuento al que pertenecen estas láminas?

¿Les gustaría escucharlo?

Desarrollo

Como parte del desarrollo el psicopedagogo realiza un juego recordando la historia de Blanca Nieves y el espejo encantado y hace énfasis en la nombrada pregunta: "Espejo, espejito, dime: ¿quién es la más hermosa del reino?"

El psicopedagogo /a expresa que también nosotros vamos a tener durante la actividad un espejo mágico al que vamos a preguntar:

"Espejito, espejito, dime lo que ves, dime lo que más te gusta de mí".

Cada niño debe mantener, por turno, el espejo y pensar lo que más le gusta de sí mismo; es como si el espejo realmente se lo dijera. Deja el espejo e informa al grupo sobre lo que el espejo "le ha dicho". Pasa el espejo al siguiente miembro del grupo y se repite la misma operación donde deben pensar en lo que más le gusta de sí mismo, y lo debe informar al grupo para pasar el espejo al siguiente niño.

Terminada la primera ronda, puede hacerse una segunda vuelta, de tal modo que el espejito diga a cada uno un aspecto positivo, o una cualidad buena del niño que tiene a su derecha y cuando todos han dicho la cualidad del compañero de la derecha, se comienza una conversación, dirigida por el psicopedagogo teniendo en cuenta la siguiente interrogante.

¿Es esta la cualidad que tú más estimas en ti? o ¿existe otra cualidad distinta, que tú destacarías como más importante?

Conclusiones

Para concluir la actividad se realizan las siguientes preguntas:

¿Les gustó la actividad?

¿Por qué?

Evaluación

Se realiza entre todos los escolares y la psicopedagoga, una nueva versión del cuento de Blanca Nieves, donde no exista una bruja.

Conclusiones:

- *Los fundamentos teóricos que sustentan la orientación individual de los escolares con manifestaciones de timidez, evidencian diversidad de criterios en cuanto a las manifestaciones de timidez, distintas formas de abordarlo desde el trabajo del maestro y demás profesionales de la educación, sin embargo, no se encontraron suficientes estudios que se dirijan a la solución de este problema que afecta el proceso pedagógico, desde el trabajo del psicopedagogo, lo que demuestra la necesidad de la investigación, para el crecimiento profesional del licenciado en Pedagogía –Psicología.*
- *Las actividades educativas diseñadas, se caracterizan por estar estrechamente relacionadas, por ser dinámicas y participativas, basadas en la colaboración entre el orientador y el orientado y además se aplicaron teniendo en cuenta el diagnóstico que se obtuvo de los escolares.*

Referentes bibliográficos:

- Aron, A. M. (1980). *Educadores y niños: manejo de problemas conductuales en niños de edad preescolar*. Chile: Editorial Andrés Bello. Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?id=7iJE_gYWwC
- Del Rincón Igea, B. (2004). *Intervención psicopedagógica en contextos diversos*. (Coords: Benito del Rincón y Asunción Manzanares) Barcelona: Editorial Praxis. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8471978032>
- Del Rincón Igea, B., López Belinchón, V. y Palomares Aguirre, M. C. (2000). *La intervención psicopedagógica en secundaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8484270483>
- Díaz de Miguel, M. (1986). *Orientación Educativa y estrategias compensatorias*. En *Revista Aula abierta*, ISSN 0210-2773, N° 45, pp. 9-34. Universidad de Oviedo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471028>
- García Carbonell, R. (2008). *Leer, escribir, hablar...* Madrid: Editorial EDAF. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8441428662>
- Knapp, R. H. (1986). *Orientación del escolar*. 9ª Edición. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=847112095X>
- Méndez Castedo, P. y Méndez Castedo, L. (1992). *Orientación escolar e innovación educativa*. En *Revista Aula abierta*, ISSN 0210-2773, N° 59, pp. 133-140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2503890>
- Polaino-Lorente, A. Caballanes Truffino, J y Del Pozo Armentia, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Instituto de Ciencias para la Familia de Navarra. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8432134686>
- Ramallo Santamaría, V. (2009). *Modelos de Orientación*. (ISBN: 978-1-4452-4026-8). Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=1445240262>

Ríos, M., Ruffin, B., Acosta, I., et al. (2018). *Asesoría psicopedagógica a directivos y maestros desde el desempeño profesional del Licenciado en Pedagogía- Psicología*. En *Hacia una educación para la salud y asesoría psicopedagógica efectiva: retos y perspectivas* (Coordrs. Israel Acosta Gómez, Manuel Ernesto Horta Sánchez, María Margarita Pérez Díaz, Fidel Cubillas Quintana, Carmen Lydia Quintanilla Díaz) Editorial Universitaria (MES) Recuperado de: <http://beduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=3&id=898&db=0>

Solé, I. y Martín. E (2011). *Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento*. En *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. (Vol. 15) Barcelona: Editorial Graò. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436951344>

Zepeda Herrera, F. (2003). *Introducción a la Psicología 2ª Edición*. México: PEARSON EDUCATION. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9702604214>

EL CONCEPTO DE REVOLUCIÓN DE FIDEL CASTRO: INSTRUMENTO PARA EL TRABAJO POLÍTICO-IDEOLÓGICO. PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA

MSC. JORGE LUIS NÁPOLES CATALÁ

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. MAGDA BUENO PÉREZ

DRA. C MAYULI CONESA SANTOS

MSC. MARIANO ÁLVAREZ FARFÁN

MSC. JORGE LUÍS GUILLÉN TAÑO

“(…) HAY QUE DISCUTIR, DIALOGAR, PERSUADIR, CONVENCER. Y PODEMOS HACERLO PORQUE TENEMOS TODAS LAS RAZONES DEL MUNDO, TODAS LAS RAZONES HISTÓRICAS: LA MORAL, LA DIGNIDAD, LA JUSTICIA, TODOS LOS PRINCIPIOS MÁS HERMOSOS POR LOS CUALES PUEDE HABER LUCHADO EL HOMBRE: POR EL SOCIALISMO, POR EL COMUNISMO. TENEMOS LA DOCTRINA MÁS FUERTE, LA MÁS COMPLETA, LA MÁS REVOLUCIONARIA, ¡EL MARXISMO-LENINISMO!”

FIDEL CASTRO RUZ

La revolución cubana, por ser leal a sus propios mártires y al pueblo, paso de la liberación nacional a la social y se ha empeñado en la construcción del socialismo, convencida de que será el futuro de toda la humanidad, aunque los medios de lucha para lograrlo deban trazarse dentro de las contradicciones históricas concretas por cada pueblo y en continuación de sus particularidades. En este sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar para el logro de estudiar los nuevos problemas de hoy; la urgencia de no separar, en cada país, la ideología marxista de la tradición cultural y nacional, de manera que se eleve el trabajo político-ideológico en defensa de los principios del socialismo en nuestras universidades.



Introducción:

La reciente valoración realizada por nuestro Partido acerca de los resultados de la labor educativa y política - ideológica que se realiza en las universidades, demuestra deficiencias en la formación integral de los estudiantes e insuficiencias en la gestión institucional de cuadros y profesores. Para mayor connotación, ello ocurre en medio de un recrudecimiento de la subversión ideológica imperialista dirigida a penetrar el sector académico cubano, particularmente a los jóvenes universitarios, y de la crisis económica internacional cuyos efectos para Cuba y sus universidades son inevitables.

Las recientes reuniones de la Dirección del Partido con los cuadros principales de las universidades de cada provincia, permitieron identificar y reflexionar acerca de nuestros errores y sobre todo tomar conciencia de la necesidad de comenzar a revertir de inmediato la situación actual. El recorrido del Ministro de Educación Superior por las universidades adscritas para evaluar el cumplimiento de los objetivos de trabajo del presente curso, contribuyó a crear condiciones subjetivas propias para la transformación que se requiere acometer.

La primera tarea que debemos asumir es trasladar a todos los cuadros, profesores y trabajadores de las universidades el ambiente de lucha y de combate ideológico valiente, decidido y permanente que creó en las referidas reuniones.

Desarrollo:

Los problemas...que generan los antecedentes

Los acontecimientos nacionales e internacionales han generado nuevas complejidades en el ámbito de la vida de nuestra sociedad y en especial de las universidades. Una muestra de las acciones que realiza la administración norteamericana actual para tratar de penetrar ideológicamente a la juventud universitaria, es el ofrecimiento de becas, a través de la SINA, para prepararlos en el área de liderazgo. Aspirar a la beca denota, cuando menos, una inconsistencia ideológica inadmisibile, todavía más grave en el caso de aquellos estudiantes seleccionados por la SINA que mantuvieron su decisión aún después de la argumentada discusión política que se sostuvo con ellos.



En el ámbito nacional, el seguimiento que ha venido dando nuestro Partido al trabajo político - ideológico en las universidades por medio de diversas vías, entre ellas las encuestas realizadas por Centro de Estudio de Opinión a tres universidades del MES, arroja un mayoritario respaldo a la Revolución, pero a la vez revela un grupo de estudiantes y profesores afán por obtener beneficios personales por encima de cualquier consideración colectiva, social y patriótica, así como confusión e incomprensión de los pilares básicos en los que se sustenta la ideología de nuestra Revolución.

A lo anterior se une, en algunos estudiantes, manifestaciones de apatía para participar en las actividades revolucionarias, tendencia al academicismo en los de años superiores y poca disposición para aceptar responsabilidades. Una parte de los profesores no se desempeñan plenamente como educadores, otros no tienen la preparación necesaria y algunos llevan al aula criterios que no se corresponden con la política de la Revolución.

Por todo ello, no se puede simplificar en las condiciones actuales el trabajo político - ideológico en las universidades. En tal sentido:

“la formación de profesionales competentes ahora y en el futuro es el objetivo supremo de la Universidad (...), para lograrlo es preciso incrementar la calidad de la enseñanza superior, fortaleciendo la labor educativa desde la instrucción en todos los tipos de cursos y escenarios docentes. El proceso de globalización exige de una mayor eficiencia, eficacia y pertinencia de los procesos formativos en la enseñanza superior, no solo en cuanto a la elevación del nivel técnico-profesional de sus egresados, sino también en sus cualidades morales”. (Funzi, 2013, p. 7)

Este nuevo escenario reclama la construcción de respuestas inteligentes, bien pensadas y que responda a las necesidades del momento que vive nuestra comunidad universitaria pero, sobre todo, reclama el combate ideológico cotidiano, y como vista como “el logro formativo que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar”. (Ortiz, 2009, p. 29)

Es necesario estremecer al sistema de educación superior, persuadir y convencer sus cuadros, profesores, estudiantes y trabajadores del riesgo que corre la Revolución, para que se dispongan a lograr una verdadera y efectiva formación integral. Para de esta manera:

“situar al profesor como un dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje, que orienta, que mediatiza el aprendizaje y de esta manera enfoca las exigencias de acuerdo con las concepciones más actuales desde el punto de vista político-ideológico, sociológico, psicológico y pedagógico”.

(Ob. Cit. Ortiz, 2009, p. 29)

Ideas claves para el trabajo educativo y político ideológico. Entre las convicciones y la responsabilidad

- Los cuadros principales son los responsables de conducir el sistema de trabajo político ideológico para contribuir a educar en valores y formar convicciones patrióticas y revolucionarias.
- Sistemática, exigencia y combate permanente.
- Evaluar los resultados con rigor y sentido autocrítico, erradicando la nociva práctica de hacerlo por medio del recuento de las acciones realizadas. A plazo medio y largo evaluar la transformación lograda en profesores y estudiantes.
- Nunca edulcorar los resultados para preservar una falsa imagen.
- El trabajo educativo y político - ideológico tienen que ser realizado por todos los cuadros y profesores.
- Personalizar el trabajo educativo.
- Institucionalizar el sistema de trabajo educativo y los deberes correspondientes de cuadros y profesores.
- Priorizar el trabajo con los profesores.
- Operacionalizar la Estrategia Maestra Principal del MES y las de cada universidad.
- Control permanente.



- Erradicar el formalismo y la rutina.

Las acciones y su implementación en la realidad

Estas nuevas realidades determinan que es imprescindible reforzar el Trabajo Político-Ideológico. Para ello se proponen las acciones siguientes:

Acciones estratégicas:

1. Prestar atención presente a todos los profesores, en particular a los más jóvenes, para que estén en capacidad de ejercer su liderazgo en la función educativa con los estudiantes a partir de un compromiso con la Revolución basado en convicciones profundas. Solo contando con todos se puede llegar directamente a todos los estudiantes para realizar los imprescindibles trabajos persona a persona.

- Asignarle a cada profesor en su plan de trabajo, las tareas educativas concretas que en general debe acometer con sus estudiantes dentro y fuera del aula, y en general con aquellos que atiende como tutor controlarle periódica y sistemáticamente su cumplimiento.
- Exigir a todos los profesores, como parte de su deber, la contribución cotidiana a la educación y de la interacción con ellos en el aula. En particular, llevando y discutiendo el mensaje de la Revolución. Evaluarlo mediante los controles a clase que se realicen. Bajo ningún concepto permitir que un profesor exprese en el aula, ideas y opiniones contrarias a la política del Partido.
- Programar ciclos de conferencias a ofrecer por personalidades de la provincia y nación sobre temas de interés académico y científico con el propósito de mantener actualizado al claustro, a los dirigentes estudiantiles y a los propios estudiantes. Priorizar temas de interés político, económico y social.
- El Jefe de Departamento Docente debe garantizar que todos sus profesores eduquen sistemáticamente mediante la introducción. Le corresponde garantizar que el funcionamiento orgánico de su dependencia contribuya a la preparación integral cotidiana de sus profesores, enfatizando en temas políticos, económicos y de actualidad local, nacional e internacional y en las vías idóneas para su discusión con los estudiantes.

- Selección rigurosa y colegiada de los nuevos profesores, particularmente de los recién graduados. Cumplir con la indicación de que transiten primero por la producción o los servicios durante el periodo de servicio social. Evaluar con todo rigor el desempeño durante el adiestramiento antes de incorporarlos al claustro.

- La modestia es una cualidad que siempre debe acompañar al profesor universitario, hay que cultivarla y hay que criticar las actitudes inmodestas que pueden alejarlo gradualmente de la realidad cubana.

2. Atender con mayor intencionalidad, dedicación y sistematicidad la formación integral de los estudiantes universitarios con énfasis en la política - ideológica.

- Garantizar que los estudiantes cumplan su deber de consagrarse al estudio mediante un riguroso y exigente sistema educativo que lo demande.

- Erradicar el concepto de que los estudiantes de años superiores no necesitan tanto énfasis en la labor educativa como los de los primeros años. Trabajar con ellos utilizando, sin excepción, el sistema educativo establecido para la educación superior incluyendo la tutoría.

- Lograr, en coordinación con la FEU y la UJC, la participación estudiantil en tareas de imparto económico y social y su vinculación con colectivos obreros. Los de primer a tercer año, de todas las carreras, deben rotar durante un mes por actividades productivas vinculadas con la agricultura y las construcciones fundamentales. Los de cuarto año y quinto se vincularán por más tiempo a centros relacionados con su carrera.

- Transformar cualitativamente las prácticas laborales para lograr un pleno cumplimiento de sus objetivos instructivos y educativos. El vínculo con los trabajadores y la participación en las actividades sindicales y sociales del centro de trabajo deben siempre formar parte de su contenido y evaluación.

- Incluir en los planes de estudio la asignatura Debates Históricos y Contemporáneos en todos los semestres, excepto el último, con 16 horas lectivas en cada uno para una frecuencia de 2 horas quincenales. Desarrollarla en formas de seminarios conducidos por profesores bien preparados para liderar un debate culto con participación protagónica de los estudiantes.

- Los tutores, profesores guías y coordinadores de años deben trabajar, de conjunto con las organizaciones estudiantiles, para lograr un funcionamiento adecuado de la Brigada y de su proyecto educativo, una evaluación mensual individual y colectiva integradora del desempeño en todos los escenarios universitarios y asambleas de integridad profundas y educativas. La participación de esos educadores en todas las reuniones mencionadas es de vital importancia para contribuir al logro de sus propósitos.
- Ejecutar el perfeccionamiento, recientemente concertado con el Partido y los organismos formadores, de la enseñanza del Marxismo Leninismo y de la Historia de Cuba de modo que contribuya con mayor efectividad a la formación integral de los estudiantes, en especial a la político - ideológica.
- Preparar en cada universidad, a inicios de cada curso académico, a los dirigentes estudiantiles, sobre todo a los de bases, en temas de gestión y liderazgo aplicado al mundo estudiantil universitario.
- Aplicar en todo su alcance el Proyecto de Transformación de la Residencia Estudiantil que se le aprobó a cada universidad por la dirección del MES.

3. Elevar la eficacia de la gestión institucional en un conjunto y en particular la referida a la educación de los profesores y los estudiantes.

- Establecer en el MES un estilo de trabajo centrado en la atención a la base mediante visitas, participación en Consejos de Dirección de las universidades, encuentros con profesores jóvenes y experimentados, estudiantes y trabajadores, entre otras actividades. Para ello, está previsto emplear en esa gestión la mayor parte del tiempo de trabajo de las direcciones del MES.
- Realizar en los primeros cursos, reuniones del Ministerio de educación Superior con los claustros universitarios del MES para debatir ideas y acciones a desarrollar para lograr un trabajo educativo y político- ideológico personalizado y eficaz.
- Incorporar como punto fijo en todo Consejo de Dirección del MES, la rendición de cuentas de un rector sobre los resultados del trabajo educativo y político - ideológico de su universidad. Como contrapartida, el viceministro que la atiende y un grupo de trabajo conformado por

personal de sus áreas, comprobará con antelación la situación existente en una visita de control a la institución. De manera análoga los Decanos rendirán cuenta en el Consejo de Dirección Universitario y los Jefes de Departamentos en el de la Facultad.

- Incorporar, con todo rigor, la cultura del control y la exigencia sistemática a la gestión institucional, en todas sus actividades y niveles. En particular, la gestión educativa tiene que erradicar, definitivamente, la ingenua e irresponsable práctica de las indicaciones esperando su cumplimiento espontáneo.

- Erradicar la improvisación en el trabajo educativo y político - ideológico, gestionarlo a ciclo completo: planificación, organización, ejecución y control, para poder cumplir los objetivos previamente trazados después de realizados los diagnósticos correspondientes. Incorporar para siempre la sistematicidad en el trabajo y sobre todo en el control que es el componente más débil.

Evaluar los resultados a corto plazo por el cumplimiento de los objetivos y a mediano y largo plazo por la transformación lograda en el desempeño de profesores y estudiantes.

- Es imprescindible institucionalizar la labor educativa y política - ideológica de modo que esté presente con la precisión y la fuerza necesaria, en los deberes funcionales de cuadros y profesores, en las normativas, reglamento, evaluaciones del desempeño, etc. Normar los momentos del curso en que deba analizarse en todos los órganos de dirección colectiva de la universidad el trabajo político - ideológico específicamente y como parte de la formación integral.

- Retomar los controles a clases, clase abierta, clase metodológica, demostrativa y otras formas de trabajo metodológico para controlar el desempeño de los profesores y prepararlos en materia de educación a través de la instrucción, liderazgo y otros aspectos.

- Operacionalizar la estrategia maestra principal: Enfoque integral para la labor educativa y político - ideológica de modo que trascienda la orientación para concretar más las acciones a desarrollar en los procedimientos y control a emplear.

4. Lograr en la universidad una efectiva y ágil comunicación con la comunidad universitaria, principalmente con los estudiantes.

- Lograr una efectiva comunicación con los estudiantes mediante los profesores, tutores, profesores guías, coordinadores de año, jefe de los departamentos docente, vicedecanos, decanos y rector. Normar la periodicidad de los encuentros con grupos de estudiantes comenzando por el rector que debe realizar como mínimo, uno semanal. Y esa efectiva comunicación puede lograrse si todos nos convertimos en comunicador político que es participar activamente, porque:

“reconocer cuándo las necesidades de participación están satisfechas es una tarea harto difícil para el comunicador político, muy relacionada con su capacidad para observar y comprender las conversaciones políticas y sociales, pero también para entender dinámicas desconocidas (...) Por eso, el comunicador político debe ser prudente como nunca antes en la emisión de mensajes”. (Ordóñez, 2008, p. 47 y 50)

“(...) de este modo, la comunicación es una operación provista de la capacidad de auto observarse. Cada comunicación debe comunicar, al mismo tiempo, que ella misma es una comunicación y debe hacer énfasis en quién ha comunicado, para que la comunicación que se empalme pueda ser determinada y pueda continuar la autopoiesis”. (Luhmann, 1997, p. 9)

- Poner en funcionamiento un sistema efectivo de formación a profesores y cuadros a cerca del acontecer en la universidad y en su entorno, de modo que estén en capacidad de transmitirla a estudiantes y trabajadores.
- Actualizar las normativas que establece la realización de claustros y plenos de trabajadores a nivel de Facultad y de Universidad.

5. Trabajar sistemáticamente para lograr un verdadero ambiente universitario en nuestros centros caracterizado por el orden, la disciplina y el respeto a la propiedad social y la calidad de los servicios que se prestan en un marco de limpieza, ornato y belleza de las instalaciones de acuerdo con las disponibilidades de recursos. Prestar atención permanente a la calidad de la vida espiritual de la comunidad universitaria.



6. Junto al reforzamiento al trabajo educativo y político - ideológico en las universidades para elevar la calidad de sus graduados, se requiere también elevar la calidad de la formación integral en la educación superior que se imparte en los municipios, mediante el desarrollo creativo de las transformaciones indicadas.

7. Priorizar durante el curso el mejoramiento de la calidad de la formación de los estudiantes universitarios mediante la formación de valores y el trabajo educativo y político - ideológico en las sedes centrales y el proceso de integración de la educación superior en los municipios. Diseñar un área de los resultados claves al respecto y elevarlas a la categoría de Área de Resultados Claves Principal.

Significado de las ideas básicas del concepto revolución.

REVOLUCIÓN: Cambio o transformación radical respecto al pasado inmediato en los ámbitos económico, político, social y cultural.

ES SENTIDO DEL MOMENTO HISTÓRICO: valorar circunstancias y realidades que están ocurriendo en Cuba y en el mundo.

ES CAMBIAR TODO LO QUE DEBE SER CAMBIADO: cambiar la mentalidad que es lo más difícil de cambiar; cambiar para mejorar. El inmovilismo nos hace involucionar.

ES IGUALDAD Y LIBERTAD PLENAS: igualdad para que todos y todas tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Libertad: como conciencia de la necesidad, como el valor máspreciado de los seres humanos.

ES SER TRATADO Y TRATAR A LOS DEMÁS COMO SERES HUMANOS: Es el ser humano el objeto y sujeto de cualquier obra que nos proponemos realizar. La naturaleza humana (bio-psico-social) lleva a comportamientos impredecibles.

ES EMANCIPARNOS POR NOSOTROS MISMOS Y CON NUESTROS PROPIOS ESFUERZOS: Emanciparnos: alcance libertario, independentista, como seres humanos, como nación.

Propios esfuerzos: tributa a la formación consciente y duradera.



ES DESAFIAR PODEROSAS FUERZAS DOMINANTES DENTRO Y FUERA DEL ÁMBITO SOCIAL Y NACIONAL: *debemos luchar tanto en la naturaleza, sin agredirla, como en la vida en sociedad, un enfoque no solo nacional sino globalizado. Importancia de la ciencia y la tecnología para lidiar con esas fuerzas dominantes.*

ES DEFENDER VALORES EN LOS QUE SE CREE AL PRECIO DE CUALQUIER SACRIFICIO: *son los valores éticos y morales (patriotismo, honestidad, internacionalismo, solidaridad, modestia) y al precio de cualquier sacrificio: no al precio de propuestas indignas.*

ES MODESTIA, DESINTERÉS, ALTRUISMO, SOLIDARIDAD Y HEROISMO: *valores humanos de especial significado. Modestia es no presumir de virtudes y logros. Desinterés es el desprendimiento de bienes materiales. Altruismo: sacrificio por el bien ajeno sin importar el propio. Solidaridad: apoyo, ayuda, hermandad. Heroísmo: valentía, osadía.*

ES LUCHAR CON AUDACIA, INTELIGENCIA, REALISMO: *La lucha es inherente a las aspiraciones de todo ser humano. Tres palabras que no se pueden separar:*

Audacia: valor, energía

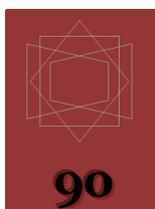
Inteligencia: juicio, razón

Realismo: veracidad

ES NO MENTIR JAMÁS NI VIOLAR PRINCIPIOS ÉTICOS: *no ocultar la verdad jamás, tener bien identificado qué es un principio ético (MORALISTA).*

ES CONVICCIÓN PROFUNDA DE QUE NO EXISTE FUERZA EN EL MUNDO CAPAZ DE APLASTAR LA FUERZA DE LA VERDAD Y LAS IDEAS: *precepto martiano que cobra mucha importancia, en que la batalla de ideas no se puede relegar a un segundo plano.*

REVOLUCIÓN ES UNIDAD, ES INDEPENDENCIA, ES LUCHAR POR NUESTROS SUEÑOS DE JUSTICIA PARA CUBA Y PARA EL MUNDO, QUE ES LA BASE DE NUESTRO PATRIOTISMO, NUESTRO SOCIALISMO Y NUESTRO INTERNACIONALISMO.



Unidad: La Revolución se presenta de manera homogénea, compacta, algo que no permite la división o desunión, no puede fragmentarse.

Independencia: es la cualidad o condición de independiente; que somos un país autónomo y no tenemos dependencia de otro.

Sueños de justicia: es un derecho fundamental que debe garantizarse en una sociedad democrática, participativa e igualitaria como la cubana.

En América Latina actual han surgido o resurgido los procesos populares revolucionarios en Venezuela, Bolivia, Nicaragua, Ecuador, etc, donde están construyendo también sus propios caminos. Será complejo y difícil; pero se puede hacer.

Hoy las fuerzas progresistas asistimos a una nueva situación geopolítica, en las actuales condiciones internacionales, se reafirma para nosotros que el socialismo es un imperativo provocado no solo como resultado lógico del desarrollo de las fuerzas productivas a escala internacional, sino, además como única alternativa para garantizar la supervivencia humana. La constante agudización de los problemas globales pone hoy en evidencia, más que cualquier otro argumento y a gran escala, la limitación histórica del capitalismo.

Esta aspiración necesariamente trasciende los marcos de clase, los marcos nacionales y se convierte en una necesidad de la comunidad mundial. Lo anterior no ha de significar reincidir en el viejo error de diseñar un único modelo abstracto de socialismo para todos los países. La aspiración ha de ser la de un socialismo que se desarrolle a partir de las características específicas de cada nación o región.

Ante la generalizada crisis de valores que impera en el mundo, se hace imprescindible, en el diseño de nuevos proyectos emancipatorios, demostrar no solo la posibilidad y viabilidad del socialismo, sino también lo deseable. No habrá cambio social posible si los valores objetivos, que dicha modificación ha de generar, no son asumidos antes subjetivamente como valores deseables.

Asumimos el socialismo como la única y verdadera opción para moralizar las relaciones sociales, y no puede cejar en el empeño por demostrar, en el plano teórico y en el plano práctico, su clara

superioridad en la plasmación de los más altos valores humanos: justicia, igualdad, equidad, libertad, democracia, respeto de los derechos humanos, soberanía nacional, solidaridad.

Esa sociedad sigue siendo una alternativa clara no solo al capitalismo, sino también a las frustradas experiencias de Europa del Este y la URSS.

Es necesario proyectar una imagen nueva, fresca, basada en un diseño de sociedad plena de justicia y libertad, que atendiendo a las particularidades de cada caso, presente una adecuada correlación entre plan y mercado, igualdad y eficiencia, centralismo y democracia, que entrañe una verdadera relación de propietarios en los trabajadores con respeto a los medios de producción, que respete y tome en cuenta las diferencias, que preserve el entorno natural, y sea la genuina expresión de la voluntad popular.

Que sea en suma, lo que destacó el compañero Fidel cuando apuntó: "Para mi el socialismo es un cambio total en la vida de la gente, el establecimiento de nuevos valores, de una cultura nueva, que tiene que estar fundamentado esencialmente, en la solidaridad entre los hombres y no en el egoísmo y el individualismo".

El socialismo no aparecerá en la perspectiva histórica por una modernización de la sociedad actual, sino de sus estructuras dominantes. En este sentido, el planteamiento de la toma del poder sigue constituyendo un requisito básico, aunque asuma formas multivariadas en las condiciones de cada país o región del mundo.

Nunca antes ha sido más necesaria la alternativa socialista, pero la paradoja de nuestros días está en que el capitalismo ha sabido sacar provecho de la derrota reciente, y aún posee un consenso que tiene que ser revertido por las fuerzas de la izquierda.

En la concepción cubana del socialismo, ha sido y es fundamental el humanismo revolucionario aplicado creadoramente en cada etapa de acuerdo con las condiciones concretas. Continuamos leales al Che al caracterizar nuestra sociedad como un sistema marxista y socialista, con total congruencia.

Sin cambiar la esencia socialista, en nuestro país se han introducido elementos capitalistas y de mercado, lo cual significa un riesgo que sabemos afrontar con inteligencia y moderación, sin que nos haya encandilado la engañosa receta del neoliberalismo avasallador.

En las actuales condiciones, a pesar de la difícil coyuntura económica, se mantienen los rasgos esenciales de nuestro socialismo. Se trata de la preeminencia de la propiedad social, de la justicia social y del mantenimiento de políticas que beneficien a las grandes mayorías. La dirección inalterable que ejerce el partido en la sociedad, la estructura y funcionamiento del estado socialista, de las organizaciones de masas, en función de promover el desarrollo económico, el mejoramiento del nivel de vida, la reanimación de los programas de desarrollo social, en suma, la lucha por mantener y consolidar los valores de la vida material y espiritual de la sociedad socialista.

En correspondencia con los cambios producidos en el país y el incremento de la acción enemiga contra Cuba, con la finalidad de minar la unidad de nuestro pueblo, de dividirnos, de erosionar la sociedad, de promover en ella patrones que no se correspondan con los del socialismo, es necesario fortalecer el trabajo político-ideológico en la universidad cubana de hoy.

Para desarrollar su acción e influencia nuestra universidad concentra sus esfuerzos en el trabajo político-ideológico a todos los niveles, de forma sistemática y diferenciada, es decir, a nivel de toda de la sociedad hasta cada ciudadano, hombre a hombre y según las características y complejidades del centro laboral o lugar de influencia y condiciones del momento.

Fidel al respecto a referido que hay que trabajar con los estudiantes y trabajadores en concreto, uno por uno, no es solo a través de la prensa y de la televisión, o de las conferencias, o de los actos políticos, que deben constantemente mejorarse, sino uno por uno.

La acción ideológica que proyecta la universidad se pronuncia por la ruptura de esquemas, de formulaciones generales, buscando concentrarse en el convencimiento de los estudiantes y trabajadores de modo que comprendan las razones de la política del partido y los medios para realizarla, y la asuman y actúen en estrecha unidad con la vanguardia.

Trabajo político ideológico es todo lo que hagamos bien...

Trabajo político-ideológico es todo lo que hagamos bien en función de la Revolución, de perfeccionar nuestro socialismo, próspero y sostenible, aseveró Miguel Díaz-Canel Bermúdez, miembro del Buró Político del Partido y Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, al intervenir en la comisión que analizó ese tema durante la segunda jornada del XX Congreso de la CTC.

Más adelante precisó que los escenarios ideológico y económico se entrelazan, los dos se apoyan y complementan. Agregó que el concepto de construir un socialismo próspero y sostenible hay que cumplirlo desde la economía, pero apoyado en la ideología del marxismo, la ideología martiana, el pensamiento de Fidel y Raúl, y de la Revolución cubana.

Y al abundar sobre el tema dijo que trabajo político es producir con calidad, eficiencia; tener una mentalidad ahorradora, de productor y exportadores, es sentirnos aportadores, trabajar por fomentar el conocimiento de nuestra cultura y nuestra historia.

La segunda tarea de mayor importancia en el trabajo político-ideológico es el enfrentamiento a las ilegalidades, los hechos de corrupción y cualquier manifestación delictiva, pues todo lo que hagamos debe ser con orden y disciplina.

Presentación de la estrategia para el logro de la reflexión divergente en la educación política – ideológica propuesta por Israel Acosta Gómez (2018)

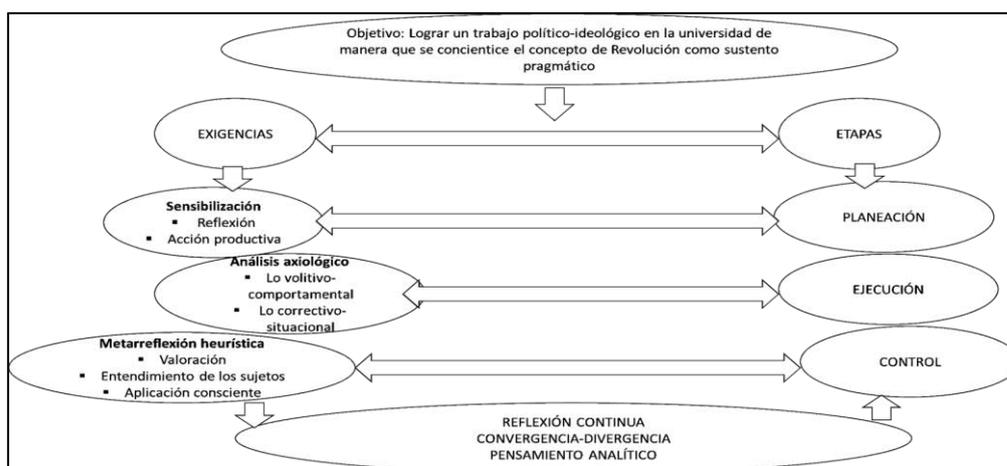


Fig. 3: Estrategia para incentivar la educación política – ideológica desde la clase de Historia

Conclusiones:

- Nuestros estudiantes deben estar convencidos de que la unidad revolucionaria ha sido un factor decisivo para llegar hasta aquí. En nuestro socialismo, el papel de la política, la ideología, la ética, junto a la paulatina atención de la esfera social, en correspondencia con las posibilidades económicas, constituyen momentos del desarrollo dialéctico de la sociedad cubana, bien diferente de aquellas sociedades vencidas por las injusticias, desvalorizadas de solidaridad humana, agobiada de miseria, sometida a la corrupción política, la ingobernabilidad y víctimas de la brutal opresión del capital transnacional.
- Si el socialismo – expresó Fidel - es la ciencia del ejemplo, la ética guía las actitudes de mejoramiento de los hombres y mujeres ante la vida y la sociedad. El concepto hecho realidad de ese hombre nuevo, ya lo tenemos como obra impresionante de la revolución, en médicos, maestros, obreros vanguardias del trabajo, en sencillos combatientes, estudiantes, científicos, profesionales e intelectuales, que se inspiran en su obra y lo emitan a diario con grandes gestos de sacrificio y heroísmo.
- Nos enorgullecemos de contar hoy con un pueblo nuevo en cuyos seno se forman hombres y mujeres nuevos, no como ideal irrealizables o correspondientes exclusivamente a un futuro lejano, sino como ideal alcanzable mediante la práctica revolucionaria transformadora de la conciencia social y en cuyo centro se sitúa y perpetuar la dignidad humana y convertirla, según reclamo Martiano, en la ley primera de la sociedad.

Referencias bibliográficas:

Funzi Chimpola, J. M. (2013). Metodología para la formación de valores desde la disciplina Gestión del talento humano. EEUU. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=1463352077>

Ordóñez, L. A. (2008). El comunicador político: retos y responsabilidades en una era de transición. En Temas de Comunicación No. 16. Centro de Investigación de la Comunicación. Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?id=GWtB-WucBj0C>



Ortiz Ocaña, A. (2009). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos*. En *Docencia Universitaria*. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9583388238>

Niklas, L. (1997). *La sociedad como Teoría de Sistemas Autorreferenciales y Autopoiéticos de Comunicación*. *Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea*. En *Revista Anthropos* No. 173/174. *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Julio-octubre. Barcelona. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?id=hmPbpsUDouIC>

HACIA UNA PEDAGOGÍA SOCIAL. RETOS DESDE EL SABER DEL PRESENTE

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

DRA. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO

DR. C MANUEL ERNESTO HORTA SÁNCHEZ

MSC. IYOLEXI CABRERA BOLAÑOS

MSC. MARITZA CEDEÑO SALGADO

DR. C ANTONIO HERNÁNDEZ ALEGRÍA

DR. C PEDRO OMAR TOLEDO DÍAZ

MSC. MARIANO ÁLVAREZ FARFÁN

MSC. ANA EPIFANIA ECHEMENDÍA IZQUIERDO

“LA BUENA PEDAGOGÍA DEBE ENFRENTAR AL NIÑO A SITUACIONES EN LAS QUE EXPERIMENTE EN EL MÁS AMPLIO SENTIDO DE LA PALABRA: PROBAR COSAS PARA VER QUÉ PASA, MANEJAR OBJETOS, MANEJAR SÍMBOLOS, PLANTEAR INTERROGANTES, BUSCAR SUS PROPIAS RESPUESTAS, RECONCILIANDO LO QUE ENCUENTRA EN UNA OCASIÓN CON LO QUE ENCUENTRA EN OTRA COMPARANDO SUS LOGROS CON LOS DE OTROS NIÑOS”.

JEAN PIAGET

Este artículo aborda la noción de efectuar una realidad “posible” de pedagogía social, a partir de la perspectiva pedagógica de Paulo Freire, quien figura como clásico de esta manera de exteriorizar la enseñanza. Además, se expone brevemente que la pedagogía social es un proceso que deviene aproximación cultural; de allí que la pedagogía general, se implique, y no modifique, que la realización práctica de una posibilidad previa, es la educabilidad, es decir, es derecho y misión de la pedagogía “educar al ser humano” en toda su integridad, pero también desde la esperanza.



Introducción:

¿Qué es la pedagogía?, vendría a ser una pregunta compleja de responder, y por supuesto, también difícil de estructurar, pero, intentemos arriesgarnos, y manifestar de manera plausible y respetuosa. Justamente, la pedagogía, es la ciencia del cuidado y la guía del pupilo o alumno, por el bien, y por la enseñanza de las actitudes que lo capacitarán para vivir en sociedad. Tracemos una pedagogía de lo real, es creernos que todas las pedagogías son iguales, y básicamente lo son; aunque las pedagogías, ni son tan iguales, como tampoco son tan distintas.

Es muy simple, la pedagogía es o no, y en este caso, nos interesa pensar a la pedagogía, como la ciencia de lo posible, o mejor, de lo que realmente merece ser en estos, y desde todos los tiempos. Y porque la pedagogía, desde la visión de Paulo Freire, no solo trasladar el saber a otro, sino que el sujeto de la educación descubra su funcionalidad, es decir, que valore las causas del objeto de análisis. El mismo Freire (2005) decía que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. (Freire, 2005, p. 47)

Ahora bien, si decimos que existen pedagogías, entonces nos aferramos a la idea de que las pedagogías se estiman como recursos, o como “métodos”; decimos por ejemplo, que existe una pedagogía del oprimido, o una pedagogía de la liberación, o más en concreto, una pedagogía “social”, y, por qué decir, pues, que la pedagogía es “social”, desde sus dos concepciones diferentes, por un lado el bienestar social, y por otro la cohesión educativa. Es entonces como Antonio Petrus, (1998), dice que:

La cultura del bienestar es un logro de las sociedades modernas al que los ciudadanos de nuestra sociedad no están dispuestos ya a renunciar. La protección social y los nuevos ámbitos de la educación social son espacios de unánime apoyo y dos factores de fuerte impacto en la actual lucha por la cohesión social. (Petrus, 1998, p. 16)

Se desprende de lo anterior de que los doctores Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio, (1996) expresan que la pedagogía social pretende: “socializar correctamente al individuo y atender los problemas y necesidades de las personas, desde instancias educativas, surgidos desde su relación con el medio”. (Yubero & Larrañaga, 1996, p. 16)



Y desde la coherencia y articulación que puedan tener esos saberes pasados en su trayectoria vital y experiencial, según Petrus, (1998)

De manera, que la pedagogía social genera “formación” inmanente, desde las potencialidades y necesidades de los sujetos de la educación, como miembros con igual derechos, y con la posibilidad de vivir y actuar en un mundo diverso; y porque lo diverso, estimula un parecer diferente, pero un hacer consecuente.

La pedagogía social, hace alusión a un lugar o delimitación de estrato, si se quiere, porque lo social genera una especie de relación única e indisoluble, y porque además, pensar a toda la educación o la pedagogía como “social”, estaría de más todas esas sub-clasificaciones, que a veces estructuran otras formas de pensar, y por ende distintas formas de comprender. Por ello los profesores Mercè Romans, Antoni Petrus y Jaume Trilla, (2000) explican que:

En la expresión educación “social”, el adjetivo está indicando que estamos ante un tipo o una clase de educación, que estamos ante una parcela del universo de la educación. Localizar y delimitar esa parcela que acoge a todos los fenómenos que etiquetamos como educación social (...) Parece claro que este objeto (material) propio no puede ser el universo social a las dos expresiones que manejamos: cualquier educación sería educación social, y la pedagogía social subsumiría a toda la pedagogía y a todas las Ciencias de la Educación. (Romans, et al. 2000, p. 19)

Es pues, que la educación o pedagogía social, ha de asumirse, más que como un tipo o clasificación de “pedagogía”, si pudiera pensarse en “entenderla”, como el resumen de toda la educación, porque sépase que la educación, es por antonomasia, un proceso social, generatriz de la otredad.

El problema no está en clasificar o taxonomizar, sino es tender puentes de estímulo entre aquellas pedagogías sociales, y las otras, esas que por su esencia son sociales, pero que en alguna medida desatienden, a veces de manera estricta, el fin máximo de la educación, que es educar al sujeto, para vivir plenamente.



Es por ello, que el objetivo de la presente ponencia es reflexionar sobre la pedagogía social como esencia vinculante de cohesión y desarrollo integrador de los educandos.

Pedagogía “social” vs labor educativa

La pedagogía tiene disímiles contornos de estudio. La pedagogía social toma como objeto de estudio el aprendizaje en su vertiente social. Es decir, en relación con los valores, costumbres y cultura dentro de los distintos grupos de población.

El pedagogo posee las competencias necesarias para desarrollar dinámicas formativas potenciando el aprendizaje de los educandos.

La educación es uno de los pilares más importantes del desarrollo social, y por esencia, es social, porque se enmarca en el entorno social, y desde las realidades que ella engendra. Ya que el conocimiento ofrece recursos fundamentales para alcanzar la libertad interior. Es como si la pedagogía social interviniera más en lo directo en la vida cotidiana de las personas; en este sentido Xavier Úcar, (2018) dice que: “(...) La pedagogía social diversifica los lugares donde actúa.

El ámbito natural de intervención de la pedagogía social es la vida cotidiana de las personas en todos los lugares donde transcurre (la comunidad, la escuela, la familia, etc.)”. (Úcar, 2018, s.p) Quiere ello significar que la pedagogía social irrumpe como fenómeno en donde los sujetos se insertan como protagonistas y agente de cambio social; y cambiar socialmente, indica, participar, implicarse, y generar proyectos de integración.

Por ende la labor educativa del educador, está encaminada desde la pedagogía social, a gestar ambientes de socialización e interacción igualitarios, en donde se genere un saber disponible y construible, como experiencia de vida y como conocimiento puesto a la mano de todos, porque todos tienen los mismos derechos, y socialmente, por qué no, las mismas oportunidades para aprehender y/o asimilar la cultura, vista como engendro de las instituciones educativas. Es así, como se explica que:

(...) Se experimentan en la vida cotidiana diferentes desencuentros y conflictos que debilitan el proceso de construcción de la cohesión social, de transmisión del saber y de transferencia del acervo cultural, socialmente disponibles, afectando las dinámicas de transmisión de conocimientos de una generación a otra. (Cristóforo, et al, 2017, p. 2)

Se coincide con Cristóforo, Martinis, Mínguez y Vizcardi, (2017), porque la educación o pedagogía social, supone una acción no solo en la actividad de aprender, sino en la oportunidad de asir a su saber, esa experiencia social y cultural, que otros han acumulado, como medio de sustento y de participación. Y, eso es lo que debe producir un sistema educativo, como bien señala el doctor Pablo Martinis, (2017), porque el sistema de educación debe generar una transformación oportuna y debe cambiar el sistema en la medida en que se vean aportes. Por ello es que la enseñanza debe y tiene la misión de ofrecer sentido a lo que se enseñe, es decir, a “sentir” y conformar una discursividad pedagógica; y a pensar en cómo construir una identidad social sostenible. Por ende, los profesores Pablo Martinis y Camila Falkin, (2017), especifican que:

Los discursos (construcciones sociales de sentido) funcionan como espacios de interpelación a los sujetos, proponiéndoles construir su identidad sobre la base de sus presupuestos. (...) El cierre de esas opciones a perspectivas que enfatizan la incapacidad de ciertos educandos de vincularse satisfactoriamente con el conocimiento propicia una crisis identitaria ya que, como señalamos anteriormente, se pone en tela de juicio el núcleo mismo de esa identidad: la posibilidad de la enseñanza. (Falkin y Martinis, 2017, p. 24)

Por esa razón, es que los ‘discursos identitarios’, como punto de partida para sustentar la enseñanza, vienen por aquella idea de que lo social se construye o desconstruye en función del imaginario de sociedad que se tenga; o mejor, de la sociedad a la cual se desea aspirar. Y, aspirar, puede ser aquí sinónimo de anhelar, pero el anhelo hay que “construirlo”, desde el quehacer, o desde esa labor educativa del maestro como agente socializador y sensibilizador. En consecuencia, una vez más el doctor Pablo Martinis, (2015) nos explica cómo ese ‘discurso

pedagógico´ es capaz de introducirnos en un pensamiento equitativo, o, mejor, centrado en lo diverso, pero homogéneo que debe y tiene que ser el sistema; así él nos expone que:

El discurso pedagógico moderno estableció la relación educativa como el encuentro, en una institución definida por el objetivo de dar curso a la transmisión de un legado cultural, de sujetos constituidos básicamente a partir de una desigualdad: unos poseían un saber del que los otros se encontraban ausentes. De hecho, la función de la relación educativa sería precisamente la de ir horadando esa desigualdad, permitiendo que los infantes, a través del acceso a ese patrón cultural, pudieran constituirse en ciudadanos, iguales a sus maestros e iguales entre sí, más allá de toda diferencia social, económica o política. (Martinis, 2015, p. 106)

No se trata de imponer un discurso en la labor educativa del maestro, que es “atentar” quizá contra la ideología de la escuela, y con el sistema de creencias (estados de relaciones sociales que ejerce el medio en la escuela), sino de entender de que la escuela es una sociedad inmersa en contradicciones que arman y desarman en entramado escolar. Porque el carácter político de la escuela persigue el interés de que esta “enseñe” lo que le pueda interesar al sistema, y porque el sistema va a enseñar lo que le puede convenir. Esa es por extensión una función muy rudimentaria de la escuela: transmitir un saber ajustado a las ideologías. Martinis, (2015), así lo traduce, al evidenciarlo que:

La crítica centrada en el carácter ideológico del desarrollo de la educación introduce fuertemente en la discusión la enunciación del carácter político de la acción educativa. En este caso, concretamente, ese carácter político se presenta como funcionalización de la educación en el sentido de los intereses de la clase dominante. (Ob. Cit., Martinis, 2015, p. 108)

A la razón anterior se suma la idea de que la educación es una herramienta ideológica para construir realidades discursivas y homologables a los sustratos, porque como bien expresa Paulo Freire, eminente pedagogo brasileño, en su libro “Pedagogía del oprimido”, “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”. (Freire, 2005), es decir, Freire aboga por una educación libre, y sin hegemonías elitistas. Una educación para pensar



una ideología de todos y con el concurso de todos, sin negaciones; en donde también la igualdad profundice y horade en la ausencia; no se trata de crecer bajo la pedagogía de las ausencias, sino desde la pedagogía con todos y para el bien de todos.

Hacia una preparación del maestro para enseñar lo [“social”]

Lo social “¿es enseñable?” es una pregunta, no por recurrente, sí, a mi juicio, básica para entender la ideología de un pensar sobre el hacer. La educación si dijimos antes que es un fenómeno social, ahora añadimos, que es un producto de la modernización. Se necesita pues, de ajustar los saberes de los educandos a sus necesidades, desde el planteo de la pregunta, que muy bien complementa a la primera, pues “¿qué instrucción ofrecer al sujeto de la educación?”, pues sin dudas, una instrucción social centrada en el saber hacer, y desde la experiencia, que es “su” experiencia; una experiencia adaptada a las regularidad de la escuela como centro formador, y viendo a la formación como proceso-producto, y no solo como proceso aleatorio en donde solamente se tome, sino en donde también se deposite o deje esa otra cara de la vida que es la expectativa-experiencia, como actitud secuencial.

En este sentido, resulta revelador lo añadido por la doctora española Violeta Núñez y otros, (2010) de sus expeditos aportes; la cual nos explica que hay que retornar a propuestas más sostenibles y así “(...) la instrucción del sujeto en los saberes, en el conocimiento de los bienes culturales, como premisa de toda la educación”. (Núñez, 2010, p. 19), logrará un anclaje a lo humano.

Y, hay que desacralizar lo social, no como imposición, sino como la misión ineludible e indefectible en todo el proceso educativo. Hay que enseñar al sujeto de la educación a que tiene el derecho pleno de saber lo que lo ha antecedido, y ello supone un conocimiento de lo social, como valor estructurador, y como noción de despojo de lo arbitrario; lo que es arbitrario es muy sensible a lo rotundo. No hay nada tan rotundo en la pedagogía social, como no entender que el desarrollo intelectual es una tarea, en donde el sistema de preparación del maestro, deba y tenga como misión el no postergar esa habilidad que todo ser tiene, que es la llamada posición estratégica de los saberes.

Porque se ha de enseñar a valorar y a interpretar, no hay nada más devastador que introducir en el cerebro información nula. Por tanto, sin estereotipar, ni imponer, yo creo que lo social se enseña, o mejor, se intenciona. Lo social en la pedagogía se valora como un componente estructural y de circunstancia, y un factor intercultural muy a tono con la esencia moderna y legible de la educación sin encasillamientos.

No existe una educación dogmática, ni fragmentaria, sino una educación de la involuntariedad, es decir, que a veces no se enseña a aprender, ni tampoco se aprende a enseñar; nada tan contradictorio porque el no saber y el no aprender produce una sensación de desarraigo emocional.

Asimismo, educar lo social significa, pensar a la sociedad como una filosofía de la vida, como un modo de pensar la vida educativa. Se trata de entender ese proceso de preparación como una necesidad humanizante del sujeto que enseña, para humanizar al sujeto de la educación que aprende, y que asimila lo social como evidencia del diálogo generacional. Se trata de revertir la antinomia conversación/transacción, porque: el papel de la educación es transformar el mundo para hacerlo mejor; y,

Porque es difícil imaginar una sociedad que no eduque a sus nuevas generaciones en la conservación de ciertos valores y formas de vida. Pero también es cierto que la educación es un motor de cambio, de transformación del mundo y de las personas en una dirección nueva y original". (Malón, 2017, p. 16)

Es pues, que la misión de la pedagogía social, es "educar" sobre la base de lo humano.

Conclusiones:

- *Los elementos sistematizados permiten concluir que la pedagogía social es un espejo refractario donde se han de mirar no solo los maestros y los sujetos de la educación, sino las instituciones educativas que organizan el sistema de la educación como una transversal por momentos oblicua, es decir, por momentos no atemperada a lo social, porque se cree que todos tienen que ser educados bajo los preceptos de la heterogeneidad; pues educar en lo social significa, dar el mismo derecho a todos a*

integrarse, dar el mismo derecho a todos a participar, que es lo mismo que decir, tomar partido ante lo diverso del mundo que necesita de mentes que lo entiendan.

- Es en sí misma una entidad que a futuro nos enseña el camino a dibujar en el espectro de la educación, que es además sistémico. Es ella el eje del bienestar común y recíproco donde los derechos de unos, son los deberes de todos, y para convertir la educación de lo social, en una pedagogía de la liberación del ser ante el mundo, y del mundo educativo con-formado.

Referencias bibliográficas:

Freire, P. (2005). Enseñar no es transferir conocimiento. En *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9682325897>

Malón Marco, A. (2017). *Cuestiones de pedagogía social para maestros*. Colección de textos docentes, No. 269. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8416935122>

Martinis, P. y Falki, C. (2017 b). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. Universidad de la República del Uruguay. Recuperado de: http://eva.fhuce.edu.uy/pluginfile.php/102263/mod_resource/content/1/Art%C3%A9culo%20%20libro%20digital.pdf

Martinis, P. (2015 a). *Infancia y educación: pensar la relación educativa*. En *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, No. 25, junio, pp. 105-126. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744007.pdf>

Núñez, V., Tizio, H., Medel, E. y Moyano, S. (2010). *Volver a pensar desde la pedagogía: nudos de la acción educativa*. En *Encrucijadas de la educación social: orientaciones,*

modelos y prácticas. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=8497880293>

Petrus, A. (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=8434426099>

Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión, educador(a) social*. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8449309387>

Úcar, X. (2018). *El porqué de la mundialización de la pedagogía social*. En *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. (Coodrs: Miguel Melendro, Ángel De-
Juanas Oliva y Ana Eva Rodríguez-Bravo) España: Editorial UNED. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=843627492X>

Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (1996). *El desafío de la educación social*.
Universidad de Castilla-La Mancha: Ediciones Cuenca. Recuperado de: [Recuperado de:
https://books.google.com.cu/books?isbn=8489492522](https://books.google.com.cu/books?isbn=8489492522)

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA MICROBIOLOGÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE BIOLOGÍA

LIC. ALEJANDRO CLEMENTE TRIANA

DRA. C DAYSY ECHEMENDÍA MARRERO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

“LA CIENCIA ES EL CONOCIMIENTO DE LOS EFECTOS Y DE
LA INTERACCIÓN ENTRE UN HECHO Y OTRO”.

THOMAS HOBBS

En el presente artículo se aborda la problematización del contenido en el aprendizaje de la Microbiología, en la carrera Licenciatura en Educación Biología. En la misma, se expone la importancia que implica su tratamiento en relación con el actual perfeccionamiento del sistema educativo cubano, y se propone tareas docentes en esa asignatura con el objetivo de lograr esa problematización por parte de los estudiantes. Así, uno de los problemas más significativos de la investigación educativa en la actualidad está en lo concerniente con la problematización del contenido en el aprendizaje de la Microbiología, el cual se convierte en una de las limitantes más apremiantes de la enseñanza de las ciencias.

Al adherir a esta preocupación y para contribuir con la búsqueda de soluciones; los resultados del diagnóstico ejecutado en esta investigación manifiestan la existencia de debilidades desde el punto de vista cognitivo y procedimental en el desarrollo de esta habilidad, se hacen ciertas las carencias en la falta de creatividad, inadecuada preparación, superficial análisis de las causas, escasa calidad de las ideas exteriorizadas, al determinar las ideas fundamentales y con ello la determinación de los nodos de acción cognitivos que permitan formar un aprendizaje activo y crítico, así como una dicotomía en la identificación de las formas en los procesos científicos. Por



tanto, el objetivo del presente trabajo es proponer un sistema de tareas docentes para propiciar que los estudiantes logren la problematización del contenido en el aprendizaje de la Microbiología. En la investigación se emplean métodos científicos, tales como: el histórico-lógico, el analítico-sintético; el enfoque sistémico; la modelación; la observación científica; el análisis de documentos; la encuesta; la prueba pedagógica; el pre-experimento y el estadística, estos últimos utilizados para la evaluación pedagógica del resultado científico pedagógico

Introducción

A nivel global, existe una necesidad imperante de una mayor participación ciudadana que permita democráticamente atender los retos mundiales y locales del nuevo siglo. La complejidad de los retos que enfrentamos, tales como: los problemas de salud, el deterioro ambiental, la pobreza y otras formas de desigualdad y exclusión social, la violencia, la crisis bancaria y económica, la contaminación de los recursos, el cambio climático, el aumento de la población mundial, la capacidad de consumo muy poco sustentable, la dependencia de los combustibles fósiles, la criminalidad, la necesidad de soberanía alimentaria y viviendas asequibles (entre otros presentes en todo el planeta), requiere de ciudadanos que participen activamente en la búsqueda de soluciones a estos (IPEDCO, 2012).

La relación entre el progreso tecnológico y la intervención humana es cada vez más evidente, así como la necesidad de contar con ciudadanos que posean cultura científica que les permita actuar responsablemente con ellos mismos, con la sociedad en la que viven y con el planeta que habitan.

Por ello, a mediados de la segunda década del Siglo XXI se plantea la necesidad de una educación que prepare a los estudiantes, no a seguir a los líderes, sino a ser líderes. Una educación que los capacite para ser emprendedores, transformadores de su contexto presente y futuro.

En este sentido, la búsqueda de procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad de la labor educativa en la educación cubana ha sido un propósito sistemático y progresivo en diversos momentos del proceso histórico. En esta labor se incluyen los distintos estudios y la concepción

del perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación, que en estos momentos se encuentra transitando por el tercer perfeccionamiento.

Teniendo en cuenta, que en las carreras pedagógicas y en específico, la Licenciatura en Educación Biología, prepara a los estudiantes para enfrentar la enseñanza en la Educación Secundaria Básica, Preuniversitario y Técnica Profesional, se realiza esta investigación con vistas a contribuir a la implementación de las nuevas concepciones que concibe el actual perfeccionamiento, de manera que los estudiantes en formación se actualicen en las transformaciones de las Educaciones para las cuales se prepara.

En las nuevas concepciones del tercer perfeccionamiento se indica que se deben utilizar métodos de la enseñanza problémica y otros que se basan en métodos generales de las ciencias como son la problematización, la experimentación y la modelación, entre otros que propician el trabajo cooperado en equipos y el trabajo individual.

En la concepción del diseño de la disciplina Biología en la Enseñanza General Politécnica y Laboral, se plantean varias Ideas claves (Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (2016), una de ellas expresa:

- *Propiciar la problematización del contenido, que implica la determinación de contradicciones, y el análisis de la realidad como práctica permanente y constante, contribuyendo a la toma de conciencia de los problemas que se plantean en el contexto escolar en relación con la protección conservación y uso sostenible de la diversidad biológica. Para ello se deben concebir y aplicar sistemas de tareas docentes contextualizadas y problémicas que no estén limitadas al surgimiento de contradicciones entre lo conocido y lo desconocido, sino también a las contradicciones entre lo que se considera correcto o incorrecto, entre lo que se hace y lo que se debe hacer o es correcto hacer, entre el ser y el deber ser.*

En particular esta investigación abordará la problemática desde los contenidos de la disciplina Microbiología, la cual está estrechamente relacionada con el programa de Biología 7mo grado que se encuentra en experimentación de las nuevas concepciones, y se pretende dar tratamiento a la problematización de los contenidos que tienen especial incidencia en ese grado.

El logro de esta aspiración pasa hoy por la necesidad de problematizar los contenidos biológicos que reciben los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la Microbiología, de forma que ello propicie que estos aprendan de manera más auténtica, al enfrentarlos a conflictos cognitivos que los motiven a aprender, lo cual provoca una discrepancia entre las pre concepciones o significados previos que poseen y el estímulo nuevo y desconocido al que se enfrentan.

Varios autores, de diferentes maneras han abordado la problematización de los contenidos en el proceso de enseñanza –aprendizaje de diferentes ciencias, entre los que se destacan: Campistrous, L. (2002); Orange (2005); Freire (2006); Gonçalves, F.P. y Marques, C.A. (2013); Velázquez Y Figarella (2014); Mariño Rueda. (2014).

Sin embargo es necesario continuar realizando investigaciones que aborden esta temática en el contexto cubano a la luz de las nuevas transformaciones de la Educación que exige que este tema sea tratado. Esto se constata en el diagnóstico exploratorio realizado por el autor de esta investigación a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Biología durante su práctica pedagógica y se expresa en las siguientes limitaciones:

- Insuficiente empleo por los estudiantes del conocimiento científico de las ciencias biológicas, la identificación de preguntas y producción de conclusiones, basadas en pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en este.
- Limitado uso de las tecnologías de información y comunicación para buscar, analizar y evaluar la información obtenida en el aprendizaje de la Biología.
- Los estudiantes no demuestran habilidades para aprender recurriendo a la investigación, la manipulación de objetos o fenómenos, a la interacción social, evaluando y produciendo generalizaciones.
- El estudio de los contenidos biológicos no siempre es significativo para los estudiantes por la manera en que ellos lo asumen.

También, desde el punto de vista procedimental se evidencian las siguientes potencialidades:

- *Motivación de los estudiantes por la asignatura Microbiología.*
- *Satisfacción por aprender y aplicar los contenidos de la asignatura.*

Estas limitaciones permiten plantear una contradicción que está dada por la necesidad de problematizar los contenidos biológicos en el aprendizaje de la Microbiología y el insuficiente desarrollo de los estudiantes para asumir este reto en las actuales transformaciones de la Educación cubana.

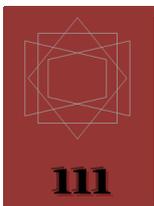
La solución de esta problemática tendrá un impacto directo en la formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Biología para enfrentar la enseñanza en la Educación General Politécnica y Laboral desde esta ciencia, así como en su preparación para enfrentar las nuevas concepciones del tercer perfeccionamiento.

La contribución práctica está dada porque en manos del profesor de Microbiología se puede aplicar un sistema de tareas docentes para la problematización de los contenidos de la microbiología en la formación inicial del profesor de biología. Asimismo, ofrece la posibilidad de aplicarlo en forma sistematizada en las clases de esta disciplina, y se hace realizable porque sin grandes esfuerzos ni recursos complementarios, se comprueba una aplicación sistémica, sistemática.

La novedad de instrumentar la problematización, está dada en el proyecto de respaldar sistema de tareas docentes para la problematización de los contenidos de la microbiología en la formación inicial del profesor de biología; dado a que en la indagación del conocimiento científico, no se estableció con antecedentes y ella contiene acciones metodológicas que propician al profesor de biología, el conocimiento de la importancia que tiene la aplicación de la problematización.

La problematización de los contenidos dentro de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la Microbiología.

Para dar respuesta a la primera pregunta científica expresada en la introducción, se desarrolló la tarea de investigación correspondida con la determinación de los fundamentos teóricos y



metodológicos que respaldan la problematización de los contenidos dentro de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la microbiología. Tal aspiración ha exigido un recorrido por los principales referentes que se presentan en la literatura pedagógica en relación con el tema, y que revelan las posiciones de partida que se toman en esta investigación. En el presente capítulo se muestran los principales resultados de esta tarea.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje de la Microbiología.

La educación no es únicamente transmitir información y conocimientos, el maestro debe formar un ser integral; capaz de crear, analizar y transformar conceptos, debe aprender a aprender, a ser y a hacer, dentro de un ámbito atractivo y estimulante, pero para ello debe partirse de un método de enseñanza que comprende los principios utilizados para la instrucción impartida por los docentes para lograr el aprendizaje deseado por los estudiantes.

Estas estrategias se determinan en parte sobre el tema a enseñar y en parte por la naturaleza del estudiante. Es decir, que los métodos postulan el buen enseñar, o por lo menos la posibilidad del docente para hallar la vía idónea y mostrar al estudiante el mejor camino de solución. Por ello, los métodos de enseñanza requieren para su determinación dinámicas flexivas y estructurantes que gestionen por parte del profesor un enseñar a saber hacer. Asimismo, el método se convierte en un modelo de enseñanza. En torno a ello:

Los métodos de enseñanza son siempre conjuntos sistémicos de prescripciones sobre cómo impartir la enseñanza; son maneras de impartir la enseñanza. Esos conjuntos de prescripciones dependerán en gran parte de cómo se entienda el proceso de aprender (factores y mecanismos que lo determinan) (Román, 1995, p. 482)

Entiéndase por prescripciones, el conjunto de nociones que el docente utiliza para gestar el sistema de enseñanza, que no es más que el tipo de enfoque que se intenciona desde la construcción de un conjunto estructurado de acciones.

Todo ello, porque el éxito y el carácter de un método de enseñanza dependen estrategia depende en gran medida de cómo se haya secuenciado y, por ende, qué y cómo los estudiantes aprenden.

Por otra parte, los métodos son susceptibles a ser modificados, a partir de las propias transformaciones que se vayan operando en el proceso.

Ello implica la permanente valoración de sus resultados, con el fin de establecer las adecuaciones y los cambios requeridos para lograr los objetivos. Para cumplir con este encargo de la institución se necesita que:

Qué y cómo enseñar no está en la obtención de unos métodos en sentido reduccionista, meramente aplicativos sin más, sino en llegar a unas estrategias concebidas en sentido amplio para dar respuesta a las nuevas prioridades asumidas. (De la Torre, Oliver & Sevillano, 2010, s.p)

La selección de métodos no estriba, según (De la Torre, Oliver & Sevillano, 2010), en decir qué métodos, y cómo implementarlos en el sistema sino desde qué dinámicas se pueden gestionar mejor para optimizar estrategias que enseñen a problematizar.

Pero, para optimizar la problematización es necesario que se diseñen acciones dentro de las tareas docentes, para guiar la actividad de los estudiantes en el alcanzar los objetivos propuestos.

Además, los métodos seleccionados están orientados a favorecer el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información, el reconocimiento de la propia identidad, el aprender a autorregularse, el desarrollo de un pensamiento crítico y la solución de problemas, que es sin dudas, problematizar desde un ángulo analítico e integrador.

La importancia de la comunicación y las interacciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se socializa el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo que surge como producto de la actividad grupal, por lo que se debe estimular la cooperación entre los participantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo. De tal modo, que asumir la problematización como estilo de trabajo en el aula, supone que los estudiantes mediante el aprendizaje cooperativo mejoren su rendimiento como dimensión sociocultural del aprendizaje.

Así, la problematización puede ser una vía para “saber cómo, por qué, reflexionar, valorar, buscar implicaciones, aplicar lo estudiado, relacionar contenidos, comparar, poner ejemplos”. (Torre, 2002, p. 33), son expresiones que justifican un pensamiento dirigido hacia la problematización, vista como procedimiento.

Del mismo modo, (Torre, 2002) resume que las acciones procesuales de la problematización son de conjunto con la metacognición, variables del proceso de la problematización, el estudiante debe ser capaz de tener un control de su proceso de aprendizaje e identificar sus estrategias, sus métodos para resolver problemas, así como el conocimiento que necesita para ello. Por eso, el conocimiento meta cognitivo se utiliza para regular el pensamiento y el aprendizaje.

De manera que la problematización exige que los estudiantes posean una evaluación activa y sistémica de la regulación de sus acciones hacia el conocimiento de la variable persona, tarea y estrategia. Por ende, la metacognición es:

La conciencia que tiene la persona de su propia cognición, de todo lo pertinente al procesamiento de la información, supone darse cuenta de que necesita organizar la conducta va a adoptar y concentrarse en ella para detectar qué tipo de pensamiento está utilizando (...) La metacognición es una competencia cognitiva especial debido a que su contenido es la conciencia, el conocimiento y la regulación del resto de competencias. (Sanz, 2010, p.113)

La metacognición es esencial proceso para manifestar como sujeto un tipo de procesamiento inherente al objeto que se evalúa o resuelve. Pues, el nivel de metacognición que emplea el estudiante está dado por la capacidad-habilidad que definen las fortalezas del estudiante para problematizar desde lo declarativo, en función de un conocimiento disponible para la verbalización del problema, y desde un sustrato procedimental sensible a ser utilizado. Es decir, que la metacognición es indisoluble y correlativa a la problematización de la actividad.

Problematizar en la clase de Microbiología es utilizar meta cognitivamente una estrategia docente que implican acciones productivas en el aprendizaje para alcanzar los objetivos. Con la utilización de diferentes métodos y combinaciones de ellos, se podrán utilizar estrategias docentes

centradas en el aprendizaje de los estudiantes, los roles tradicionales cambian, tanto del alumnado como del profesor.

Este último ayudará a los estudiantes a reflexionar, identificar necesidades de información y los guiará a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. La enseñanza y el aprendizaje, es un proceso en el cual la interacción actualiza el sistema de influencias que verifican de manera gradual una situación de enseñanza. En tanto, la problematización exige la experiencia del estudiante, la calidad de los aprendizajes y la preparación para aprender de manera efectiva, que es estar motivado para ejecutar la acción. Así, también, el aprendizaje por medio de la problematización exige que el aprendizaje sea un:

Proceso activo. Ningún aprendizaje es efectivo a menos que el alumno se exponga a la situación de aprendizaje. Aprender es explorar, conceptualizar, experimentar, interactuar. La experiencia con la situación concreta es la base para la comprensión. Solo *hacer* puede traer aprendizaje. (Sáez, 2018, s.p)

Porque esencialmente, la enseñanza-aprendizaje de la problematización, lo que demanda del docente es hacer participar al estudiante a partir de su experiencia, es la socialización de prácticas que le permitan investigar, hacer examen de la situación desde el carácter activo del sujeto como potencial constructor.

La problematización del contenido. Su aplicación en el aprendizaje de la Microbiología.

En la literatura internacional se destaca la obra de Freire con respecto a la problematización de los contenidos en la enseñanza de las ciencias. En general, se argumenta en favor de una educación en la que conocimientos de estudiantes y profesores sean *aprehendidos* y *problematizados* para fomentar el aprendizaje activo, concibiendo a los estudiantes como actores principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todo lo cual permite la elaboración de actividades de aprendizaje y la evaluación de su actividad docente, pretendidamente *problematizadoras*.

Igualmente, la problematización del contenido, requiere una generación de una conciencia de la conciencia, parafraseando a Paulo Freire, y esto es cardinal, porque esta conciencia de la conciencia se puede hoy referir al pensamiento crítico desde el cual los estudiantes puedan generar situaciones en las cuales se vean instadas a revisar acciones u opiniones acerca de hechos de su vida diaria.

Es por ende, una estrategia para desarrollar la conciencia crítica que, a la vez se desarrolla en la reflexión-acción, porque produce la transformación de las circunstancias. La problematización sensibiliza, establece bases cognoscitivas constructivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación del sujeto-objeto desde una reflexión respetuosa, participativa, a partir de códigos de acción cognitivos que modulen el aprendizaje como sistema de influencias volitivas, emocionales, relacionales y cognitivas. Se considera además, que en la problematización están presentes una serie de condiciones que evalúan el aprendizaje, entre ellos están:

- *el problema,*
- *el grupo,*
- *los cuestionamientos,*
- *la acción,*
- *el apoyo y*
- *el aprendizaje.*

Todos estos componentes gestionan una didáctica de la problematización, porque para Freire la problematización es considerada como la reflexión que alguien hace sobre el contenido que resulta de un acto o sobre el acto en sí mismo, para actuar mejor con los demás en la realidad. (Freire, 1977), es decir, cierta reflexión, consecuente, es considerada como aprendizaje activo, y lo activo está en la capacidad del estudiante de ir generando preguntas a sus respuestas. Porque la problematización exige en él:

(...) *saber relacionar de forma coherente y secuenciada:*

- *la identificación de un problema, que es relevante, específico y objetivo;*
- *la búsqueda de los factores que explican el problema de forma suficiente y pertinente; y*
- *la generación de soluciones. (Mariño, 2014, p. 45)*

Por tanto, saber, identificar, buscar y ‘generar’ son condiciones indispensables para evaluar los aprendizajes, y no desde las apariencias empíricas no demostrables sobre la base de los consensos y observaciones periódicas, sino desde la construcción de modos de actuación que insten a formar una actitud crítica; es pues una forma de gestar una conciencia crítica, por ende, los pedagogos Antonio Mónica & Paulo Freire, (1988) sostienen que

La conciencia crítica, en cambio, presenta las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales, pues se caracteriza por su integración con la realidad. La conciencia crítica, lejos de contentarse con las apariencias, va sustituyendo las explicaciones mágicas por principios auténticos y de causalidad. (Monclús & Freire, 1988, p. 46)

Lo que no se ajuste a sistematizar y provocar en los estudiantes niveles de criticidad, pues no será problematización, y ello se traduce en que los problemas se resuelven a partir de comportamientos estratégicos, vivenciales y de ensayar el experimento codificado en unidades de aprendizaje en el contenido de enseñanza. Pues de lo que se trata en la problematización es de hallar la contradicciones que hacen inteligible el problema, es decir, los objetivos del aprendizaje, porque el aprendizaje se torna explícito, que es decir, perceptible, cuando el estudiante pudo decodificar los cuestionamientos que des-construyen el sistema para evidenciar un procesamiento cognitivo superior.

Así, según criterio de Campistrous y Rizo (2002), las tendencias más importantes en la problematización del contenido en el proceso de enseñanza- aprendizaje son:

- *enseñanza problémica,*

- *la enseñanza por proyectos,*
- *la enseñanza basada en problemas,*
- *el aprendizaje basado en problemas.*

Ello implica, que existe una estrecha relación entre dichas tendencias y el tema de la problematización, pero cada una de ellas no significan lo mismo, por lo que es necesario tomar conciencia de lo que se quiere lograr en el proceso de enseñanza –aprendizaje al abordarlas.

La Problematización en el aprendizaje se refiere al proceso de facilitar la creación de conflictos cognitivos en los estudiantes, de manera que los mueva a altos niveles de pensamiento, a analizar, reflexionar, investigar, crear, actuar y evaluar para construir nuevas experiencias de aprendizaje (Velázquez & Figarella, 2012).

Para (Mariño, 2014) la problematización es una condición fundamental del aprendizaje activo, en el que los alumnos son actores principales, pues aprender es un proceso llevado a cabo, en primera persona, por el sujeto, mediante la acción sobre los objetos de aprendizaje y el concurso de diversas dimensiones del aprendiz (volitivas, emocionales, relacionales, cognitivas)

Es evidente, que en los criterios de los autores mencionados se puede identificar el carácter activo y participativo que atribuyen al estudiante en ese proceso de problematización, lo cual resulta de gran interés en la comprensión de este tema para su implementación en la enseñanza de la Microbiología.

En particular, la enseñanza de la asignatura Microbiología, debe estar centrada en la problematización de los contenidos que estudia, dado por su carácter experimental y por la estrecha relación con la vida y los fenómenos que ocurren en el medio ambiente, lo que propicia generar interrogantes, cuestionamientos y situaciones que deben ser solucionadas durante su estudio y sustentadas en la realización de actividades prácticas por los alumnos.

En este sentido Díaz, Centelles, García, & Fonseca (2017) refieren que problematizar el proceso de enseñanza aprendizaje de una signatura o disciplina es exponer el contenido de la

disciplina a través de situaciones que generen problemas, cuya solución desencadene la generación de conocimientos y saberes de la misma contemplados en el programa.

La Microbiología como asignatura, se ocupa del estudio de los virus y los microorganismos de los reinos Moneras, Protistas y Hongos. Además, estudia las normas para el trabajo con estos y su utilización en la industria y otras ramas fundamentales de la economía del país, así como el cuidado y protección de la naturaleza.

Esta asignatura prepara a los futuros profesores de Biología en los contenidos necesarios para impartir los programas de esta ciencia de las escuelas Secundarias Básicas, así como otros abordados en el preuniversitario y determinadas especialidades de la enseñanza técnica y profesional. Es por ello, que se debe lograr una adecuada problematización de sus contenidos para contribuir a la calidad de su enseñanza en los niveles educativos mencionados.

El contenido del programa de Microbiología propicia el desarrollo de habilidades generales y específicas relacionadas con el perfil profesional del egresado, contribuye a la formación y el desarrollo de la concepción científica del mundo al profundizar en el estudio de los organismos microscópicos, que no pueden ser observados a simple vista, lo que genera la necesidad de realizar actividades prácticas de laboratorio, en las cuales se parte de interrogantes y situaciones que provoquen la problematización del aprendizaje por parte de los alumnos.

De igual manera favorece el trabajo de Educación Ambiental y para la salud al profundizar desde el punto de vista educativo e instructivo en una base teórica y práctica que le permitan orientar correctamente a sus alumnos en las escuelas en cómo prevenir enfermedades de origen microbiano. También las bases para comprender la utilización de los microorganismos en la biotecnología y el desarrollo científico del país.

La educación ambiental se trabaja de forma integral y teniendo en cuenta que los virus y algunos microorganismos son agentes contaminantes y patógenos, por lo que hay que aprender a controlarlos, pero también son útiles en procesos industriales y en otras ramas de la economía, así como en la conservación y la protección del medio ambiente.

Es por ello, que en el proceso de aprendizaje de la Microbiología resulta pertinente la orientación de Tareas docentes encaminadas a generar la problematización de los contenidos, los cuales tienen estrecha relación con la vida y en el ejercicio de la profesión deben ser tratados de forma similar para contribuir a la preparación para la vida de las futuras generaciones. Se necesita de una clase que enseñe a pensar, que sea enseñar a problematizar; así:

La clase para pensar busca que el estudiante aprenda haciendo, a través de desempeños, problemas, investigaciones. Esta clase implementa estrategias de aprendizaje, (...) que facilitan el acceso de procesos y estrategias cognitivas y de un aprendizaje activo, desde la perspectiva de las teorías cognitivas. (López, 2011, p. 35)

Por tanto, y desde esta perspectiva, la tarea docente o tarea de aprendizaje, es la piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje, y está orientada, precisamente, a que el estudiante aprehenda estrategias para pensar activamente en las acciones que debe desarrollar para la apropiación del contenido en todos los niveles de asimilación y desempeño cognitivo, por lo que esta debe poseer un carácter diferenciado, suficiente y variado.

Álvarez de Zayas C. (1999), plantea que la tarea docente es la célula fundamental del proceso docente educativo. En ella se pueden recrear todos los componentes personales y regularidades del proceso docente educativo: objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y las leyes de la didáctica.

Muy interesante es el criterio de Quiñones, Ávila y Rodríguez (2005), los cuales plantean que la tarea docente es un momento muy especial del proceso de enseñanza-aprendizaje; es donde maestro y alumnos pueden constatar hasta donde han sido capaces de ser eficientes: los primeros en la orientación y dirección y los segundos en la adquisición de los niveles de independencia necesarios y suficientes para aprender, autoevaluarse y participar activamente en el proceso de la coevaluación. Es donde convergen estilos, estrategias, métodos y formas de orientar y aprender.

Se asume la definición que plantea Álvarez de Zayas (1992), el cual expresa que las tareas docentes entendida como célula del proceso docente educativo, es aquella que se realiza en cierta

circunstancia pedagógica con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental de resolver un problema planteado por el alumno al profesor.

Los autores de este artículo asumen que el diseño de las tareas docentes debe responder a la siguiente estructura:

- *El tema, que responde al procedimiento didáctico predominante de la tarea.*
- *El objetivo, que responde al fin de la tarea respecto al de investigación, a partir de los contenidos de la clase.*
- *Situación problémica, que incluye la tarea específica para los alumnos.*
- *Sugerencias metodológicas que responden a la unidad y temática en que se van a aplicar.*

La tarea docente como vía para problematizar el aprendizaje propicia que los estudiantes se enfrenten a situaciones problémicas y comiencen a generar un cuestionamiento relacionado con la información que le han presentado. Activan su conocimiento previo, comentan sus experiencias e inician el deseo de entender el problema.

Además, en este proceso de búsqueda de procedimientos a seguir, intentan entender que desconocen de la situación presentada. Por ello, identifican que será necesario obtener información y trabajo de investigación para encontrar la respuesta. Existe la posibilidad de que se comprometan con la tarea y el apoyo a la solución de problemas que se presentan en la vida. Los estudiantes identifican vocabulario que no conocen y que necesitan aprender para responsablemente involucrarse en el estudio. Formulan sus preguntas de investigación y luego discuten posibles formas de acercarse al problema e identifican recursos y actividades que se requieren.

La tarea docente se presenta como una situación-problema que se convierte en el contexto y pretexto para aprender y hacer ciencia. Los estudiantes son aprendices activos que buscan información para contestar sus preguntas y atender problemas o asuntos de la vida diaria.

El deber ser de la problematización de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Microbiología. Un proceso experiencial

El deber ser de la problematización del contenido en el aprendizaje de la Microbiología constituye una necesidad lo que implica la determinación de contradicciones por los estudiantes, el análisis de la realidad como práctica permanente y constante, la toma de conciencia de los problemas que se plantean y su solución, y el uso gradual y sistémico de estrategias mediadoras entre el aprendizaje y el contenido.

Por consiguiente, la problematización de la realidad, entonces, es pensada como posibilidad tanto de descubrir, identificar y formular la situación cotidiana real como problemática, sujeta a redefiniciones, precisiones y alternativas, como en sus diferentes vías de solución. Problematizar, en este sentido corresponde a un acto de creatividad, de construcción de expresiones creativas mencionadas. Del mismo modo, para () el deber ser de problematizar es formar:

Un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como:

- Un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.
- Un proceso de clarificación del objeto de estudio.
- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

(Puentes, 1993, p. 3)

Así, ese deber ser, que se puede conceptualizar como la capacidad de gestar procesos científicos desde la práctica, porque la problematización desencadena adecuadamente el proceso de generación del conocimiento científico, y gestiona producto-problema, que no es un simple desplazamiento en el objeto de estudio; sino que está en juego sobre todo el modelo práctico de aprendizaje.



El deber ser además, de la problematización se ancla a las tensiones, contradicciones esenciales y secundarias; desde:

- las condiciones en que se producen determinadas situaciones en tensión;
- las limitaciones y restricciones propias de cada contexto o situación
- problema; las alternativas de interrelaciones posibles (campo de variables) y de reenfoques del asunto, en su planteamiento y vías de solución.

Se deben concebir y aplicar tareas docentes en el aprendizaje de la Microbiología que organice contradicciones entre lo conocido y lo desconocido, en la que los estudiantes sean aprendices activos que buscan información para contestar sus preguntas y atender problemas o asuntos de la vida diaria.

La problematización sirve para llevar a las personas a plantear un problema que introduzca un tópico específico, motivándolos a aprender más sobre la situación real y sobre el tópico que haya escogido mientras intentan comprender y resolver el problema. Y, ello es el deber ser, la actitud del estudiante y del profesor para solucionar, interrogar como proceso de clarificación, es decir, como proceso de depuración cognitiva, donde los aprendizajes se sitúan, determinan y aplican.

Algunos procesos de problematización sirven fundamentalmente para presentar algunos ejercicios, material con el cual pueden practicar habilidades y técnicas.

La problematización sirve para sintetizar lo aprendido por las personas, brindándoles la oportunidad de desarrollar la habilidad para comunicar ideas. Problematizar exige ciertas cualidades epistémicas como el asombro, la duda, la esperanza, la necesidad, que contravienen la tendencia formativa de leer la realidad como causa-efecto. Al mismo tiempo se pregunta, se profundiza en los sentidos de eso que inquieta hasta descubrir lo contenido en ella.

La problematización inicia cuando el sujeto descubre una necesidad específica, la falta de conocimiento o una contradicción entre los enfoques disponibles. Si no existe un desconocimiento o información errónea, no hay necesidad de problematizar para investigar. Descubrir intersticios o vacíos de información obedece a la capacidad de

observación, de la experiencia e imaginación del sujeto. Un investigador es en esencia un problematizador, y ese es el deber ser, del sujeto que aprende, descubrir la incertidumbre, dudar, preguntar, correlacionar el dilema.

Durante la problematización se recorren áreas y campos de conocimiento dentro de uno o diversos temas. Lo recomendable es estimar críticamente soluciones pasadas, emplearlas a situaciones nuevas y averiguar además en otras áreas de conocimiento. Posteriormente, se selecciona un contorno, de preferencia inapreciable, se escoge la o las teorías que consentirán efectuar el estudio y se proporciona un contexto experto que apoye el análisis del asunto. En la base está un examen crítico de los problemas que son esbozados por el propio investigador que debe ser un ser recursivo y holístico. En este sentido, la doctora María Isabel Delgado Ortiz, (2004) evidencia que la problematización no es un problema en sí mismo, sino un proceso-producto, para llegar a resolver el problema. Así, ella exige que:

(...) Para ello, se requiere que los estudiantes participen en la búsqueda de los conocimientos, que piensen de un modo crítico, que sean capaces de aprender por sí mismos y de aplicar lo aprendido en la solución de los problemas de su profesión; aprender investigando los prepara para asumir las tareas que deben enfrentar en la vida. (...) (Delgado, 2004, p. 2)

Para el aprendiz, llegar a ser un buen observador y revelar problemas trascendentes pretende ser un hecho de entrenamiento constante, no obstante también media en este proceso de construcción del 'deber ser', la casualidad y la imaginación. Debe beneficiarse en gran medida con la lectura de textos elaborados por conocedores de la materia, consultar reportes de investigación, comentar o discutir con compañeros o profesores y, si es el caso, examinar el lugar en estudio.

Asimismo, se requiere transitar de la teoría a la práctica, del conocimiento a la experiencia, de la intuición a la generalización crítica. Concretar de igual forma lo que se sabe de lo que no se sabe, ya que se parte de manera inmutable de algunas ideas o información previa, de teorías o conceptos y hasta de datos que no necesariamente están ordenados o sistematizados. No es necesario saberlo todo sobre el tema, es necesario saber qué es lo que se ignora, y cómo se puede



llegar a comprobar las hipótesis esbozadas desde el pensamiento sistémico. Para los doctores, Fernando García-Córdoba y Lucía Teresa García-Córdoba, (2005) queda explícito que:

La problematización es un proceso, es un ir y venir, es estancarse, retroceder y avanzar. Dificilmente podemos afirmar que se conforma de pasos o momentos, sin embargo, por razones prácticas hemos de proponer cuatro etapas: la exploración, la concreción, el planteamiento y la delimitación. Divididas de esta forma. Cada una posee condiciones y finalidades que, interesados en estimular la generación de investigadores, es preciso conocer. (García-Córdoba & García-Córdoba, 2005, p. 19)

Así, el deber ser de la problematización es formar investigadores acuciosos que sepan descubrir las incógnitas que se hallan sesgadas u ocultas; porque solo ello podrá ser descubierto por el sujeto crítico y reflexivo. Porque la problematización es una actitud y un modo del sujeto para estimularse por resolver el problema de investigación, desde lo productivo, que es ser un sujeto activo, y no es solo un producto de la casualidad o de la inspiración, porque las actividades que demanda actividades inherentes a un investigador que analiza y examina meticulosamente su trabajo, es decir, pone a prueba su conocimiento del mundo, que es sensibilizarse con el objeto problémico solo como resultado del trabajo y esfuerzo maduro. Además, la propia doctora en Ciencias Pedagógicas, María Isabel Delgado Ortiz, (2004) asegura que:

Los estudiantes se acercan progresivamente al objeto de la profesión, se configura la identidad profesional, se desarrolla el modo de actuación y se comprueban las soluciones que definitivamente perfeccionan y transforman esa realidad. Los demás macro componentes se subordinan a este y se mantienen en relaciones de coordinación, relaciones mutuas que son favorables a la integración. (Delgado, 2004, p. 2)

Es decir, que el estudiante se acerca a la carrera, y los objetos en los cuales puede investigar para gestar un modo de actuación, que se irá convirtiendo en una capacidad-habilidad que irá desde una experiencia concreta, objeto de investigación, desarrollada con una observación analítica, permeada de reflexiones desde una experiencia concreta, (que es la capacidad tácita demostrada del sujeto para interpretar los sucesos) y poder formarse un concepto, que podrá aplicar a nuevos

contrastes situacionales. Por esta razón, se puede expresar que el deber ser de la problematización está determinado por un aprendizaje experiencial, donde el estudiante gestiona un proceso mediado por variables cognitivas y afectivas; así para el profesor Antonio Bolívar Botía, (2000), desde las aportaciones del Ph. D. David A. Kolb, (1984) a partir del padre del Aprendizaje Experiencial (AP) como construcción significativa del saber, y como tipo de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory o LSI

El aprendizaje desde esta perspectiva, no es un cambio en la conducta, es un proceso por el que se crea conocimientos mediante la transformación de la experiencia. Una dimensión central, por tanto, desde el punto de vista experiencial del aprendizaje es que este ocurre cuando los seres humanos observan y reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones, dando lugar a nuevas comprensiones y acciones. (Kolb, 1984, p. 38 en Bolívar, 2000, p. 100-101)

Y, la creación de conocimientos es una expectativa del sujeto que nace de la reflexión, de la identificación del deber ser como constructo operativo en la búsqueda de significados desde la teoría y práctica contextualizadas. El aprendizaje experiencial es un modelo que es una invariante determinativa para crear en el estudiante la autorreflexión y la reproducción circular, lateral y contrastiva de los procesos.

El aprendizaje experiencial destaca la importancia de la autorreflexión crítica como la estrategia privilegiada para reconstruir las redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto. Los significados personales se construyen y reconstruyen permanentemente desde las propias experiencias personales y se validan mediante la discusión con los otros y el contraste con la realidad. (Pérez, 2010, p. 97)

La problematización es una condición fundamental del aprendizaje activo, en el que los estudiantes son actores vitales, pues aprender es un proceso llevado a cabo, en primera persona, por el sujeto, mediante la acción sobre los objetos de aprendizaje y el concurso de diversas dimensiones del aprendiz (volitivas, emocionales, relacionales, cognitivas, etc.). Al considerar la responsabilidad docente de diseñar y disponer en el aula estrategias que colaboren en el aprendizaje, se habla de la acción de problematizar, la cual es considerada como una estrategia didáctica que hace posible la problematización, es decir, hace posible la valoración de los objetos

de análisis. Por ello, el aprendizaje de la problematización es el deber ser del sujeto que aprende mediante el diálogo reflexivo con otros, y desde lo conjetural, porque aprender desde la experiencia y problematizar mediante las hipótesis, es dimensionar la calidad de los saberes. En tal sentido, la problematización es una experiencia de aprendizaje, porque el catedrático John Elliott, (1991) y el doctor Francisco Imbernón, (1994) define y observa que:

- Todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil.
- El currículum del aprendizaje profesional debe consistir, básicamente, en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas.
- La formación para apoyar el aprendizaje profesional debe consistir, básicamente, en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas. (Elliott, 1991, en Imbernón, p. 77)

Todo currículum, o por lo menos, aquel que sea proactivo desde la experiencia, son susceptibles de intencionar, un conocimiento compartido y activo entre profesores y estudiantes, para aprender un tipo particular de situación, porque es en la situación que se aprende a vivenciar los aprendizajes, y ello, es problematizar desde ellos para aprender a aprender y a resolver problemas. Porque se aprende haciendo, como el paradigma pedagógico desde el modelo autoestructurante. Así, Zubiría, (2006) explica que:

El conocimiento será efectivo en la medida en que repose en el testimonio de la experiencia; la escuela debe, por tanto, crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los de los alumnos. El sujeto pasa a ser así, elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades, motivaciones e intereses. (Zubiría, 2006, p. 10)

La efectividad de los aprendizajes estriba en la capacidad del sujeto, y las posibilidades que brinde el ambiente, porque no podría haber problematización en la enseñanza si no existe disposición o voluntad para aplicar la concientización como problematización ideal definida como procedimiento para iniciar la solución de un problema, fundamentalmente cuando no se

tiene claro cuál es el auténtico problema. El estudiante que problematiza, infiere, construye, transfiere, a partir de motivaciones objetuales, una transformación de su saber hacer, basado en niveles de competencias, y ello es el deber ser de la problematización: definir, plantear un problema que introduzca un tópico específico, motivándolos a aprender más sobre la situación real y sobre el tópico que haya seleccionado mientras intentan comprender y resolver el problema. Problematizar induce una situación donde se monitoree, configure y valore. De lo que se trata es formar un estudiante que se concientice.

Conclusiones:

- El análisis de los referentes teóricos y metodológicos, concernidos con la problematización de los contenidos de la Microbiología en la formación inicial del profesor de biología, permite corroborar los niveles de desempeño y la importancia de la problematización para potenciar el aprendizaje consciente, estratégico y activo para la producción de conocimientos, de manera independiente y creativa en condiciones cambiantes, además de la necesidad de una dirección correctamente organizada, desde el punto de vista didáctico, del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva a construir preguntas, generar esfuerzos de búsqueda y de estimular un razonamiento.
- El diagnóstico realizado permite identificar que la muestra en su mayoría presenta serias insuficiencias en problematización de los contenidos de la microbiología, apreciándose falta de creatividad, inadecuada preparación, superficial análisis de las causas, escasa calidad de las ideas exteriorizadas entre otras.
- Las tareas docentes propuestas se caracterizan por aprovechar el potencial de lo afectivo para desarrollar lo cognitivo y procedimental, sus acciones, orientación, ejecución y control conducen en todo momento a la búsqueda de la independencia cognoscitiva del estudiante, y a instar procesos de problematización coherentes, sistémicos, y lograr un protagonismo en la obtención del nuevo conocimiento, de procedimientos para obtenerlo, de su aplicación práctica y desarrollar formas de comunicación, que optimizan la interacción de lo individual con lo colectivo.

- La evaluación de las tareas docentes permite confirmar la solución del contexto educativo hallada a través de un pre-experimento pedagógico de grupo único con medida pre-test y pos-test, lo cual demuestra su efectividad en la práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas:

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. 2ª edición. Madrid: Editorial La Muralla. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8471336952>

De la Torre, S., Oliver, C. & Sevillano, Ma. L. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436259998>

Delgado Ortiz, M. I. (2004). *Estrategia didáctica dirigida ara el establecimiento del enfoque investigativo integrador en la disciplina Microbiología de los Institutos Superiores Pedagógico*. En Tesis de doctorado. Cuba: Ciudad de La Habana. Recuperado de: <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%E1ctica/rrr/Tesis%20Defendidas/Di d%E1ctica/Mar%EDa%20Isabel%20Delgado%20Ortiz/Mar%EDa%20Isabel%20Delgado%20Ortiz.pdf>

Díaz, J. A., Centelles, L., García, E., & Fonseca, J. L. (2017). *La problematización de la enseñanza del análisis de procesos en la formación del ingeniero químico*. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2299/1864>

Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. España: Editorial Graò. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8478275886>

López Silva, L. S. (2001). *La clase para pensar*. Colombia. Ediciones Uninorte (Universidad del Norte) Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9587410564>

- Mariño Rueda, C. F. (2014). *Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo*. En *Polisemia: revista del Centro de Pensamiento Humano y Social*, N°. 17, pp. 40-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6088838>
- Mariño Rueda. (2014). *Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo*. Bogotá, ISSN: 1900-4648. Enero - junio de 2014
- Monclús, A. & Freire, P. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: nuevos planteamientos en la educación de adultos*. Barcelona: Editorial Anthropos. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8476580649>
- Pérez Gómez, Á. I. y otros (2010). *El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría*. En *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación de la educación secundaria*. Editorial Barcelona: Graò. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8499800211>
- Puentes Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. En *Revista Perfiles Educativos*, NO 61, julio-sept, pp. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. 1-25. Recuperado de:
- Román Sánchez, J. R. (1993). *Métodos de enseñanza*. En *Psicología de la educación*. (Eds. Jesús Beltrán Llera y José A. Bueno Álvarez) Barcelona: Editorial Universitaria. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8426710336>
- Sáez López, J. M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Madrid: Editorial UNED. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436274725>
- Sanx de Acedo Lizárraga, L. (2010). *Recursos cognitivos: Metacognición, autorregulación y transferencia*. En *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8427716907>
- Torre Puente, J. C. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8427709994>

Velázquez Rivera y Figarella García. (2012). *La Problematización en el Aprendizaje-Tres estrategias para la creación de un currículo auténtico*. San Juan, PR: Isla Negra.

Zubiría Samper, J. (2006). *El modelo pedagógico autoestructurante. Paradigma pedagógico*. En *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Aula Abierta Magisterio. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9582008768>

PROXIMIDAD TEÓRICA Y SISTÉMICA A UN CONCEPTO “DIFUSO”-INTERESANTE. LOS VALORES PEDAGÓGICOS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ
DRA. CARMEN LYDIA DÍAZ QUINTANILLA
MSC. YAIRIS CEPEDA RODRÍGUEZ
DR. C FERNANDO PEREREA CUMERNA
MSC. ÁNGEL RAMÓN PÉREZ PORTAL
MSC. JORGE FRANCISCO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
MSC. DAMARIS GUERRA PENTÓN
DRA. TATIANA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
DR. YURISBEL TOMÁS SOLENZAL ÁLBAREZ
DR. MIGUEL ÁNGEL AMARÓ GARRIDO

“EDUCAR LA MENTE SIN EDUCAR EL CORAZÓN NO
ES EDUCACIÓN EN ABSOLUTO”.
ARISTÓTELES

“EL APRENDIZAJE NUNCA CANSA A LA MENTE”.
LEONARDO DA VINCI

Existe la conciencia de que la interdisciplinariedad es un concepto mal definido, confuso, cuya clarificación requiere establecer determinadas relaciones. Así, la esencia de este concepto es la construcción o producción del conocimiento para enfrentar problemas que requieren de una mirada múltiple a problemas complejos, o para hacer un constructo sistémico en medio de la creciente compartimentación del saber en especificidades cada vez más alejadas unas de otras. La interdisciplinariedad se propone superar los contornos-límites de las disciplinas, ya sean epistemológicos, sociológicos e institucionales. Además, ella, se nos presenta como la interrelación de las disciplinas para lograr propósitos que estas no podrían descubrir. En este trabajo el



objetivo de estudio se centrará en la conceptualización de los referentes teóricos-metodológicos que sustentan el término de interdisciplinariedad, de manera que se descubra la importancia de su aplicación en el aprendizaje revelador de los estudiantes.

Introducción:

El crecimiento de la información y la mundialización de algunos problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, imponen nuevos retos en cuanto a la manera de gestionar, producir e intercambiar los conocimientos. Tal reto corresponde no solo a la ciencia en general, también es motivo de preocupación para quienes se implican en los aspectos del diseño curricular y en particular de seleccionar y organizar los contenidos pertinentes que en calidad de cultura deben ser enseñados y aprendidos en la escuela.

El volumen de información en la actualidad enfrenta un estudiante de cualquier nivel de enseñanza, excede la más aguda imaginación. Las posibles vías que se reconocen internacionalmente para lograrlo son: enseñarlo a aprender, a pensar científicamente, a poseer inquietudes investigativas, a ser autodidacta, a criticar y reflexionar creadoramente. Pero, pasa por un desarrollo formativo inmerso en un pensamiento interdisciplinar, donde no vea los fenómenos desde una ciencia, sino que lo estudie, en su manifestación, en la naturaleza: polifacéticas, y holística.

La interdisciplinariedad, como aspiración o tendencia hacia la unidad del saber, ha estado presente en todas las etapas de la historia de la ciencia. Sin embargo, la intensificación actual de las relaciones entre las ciencias naturales, sociales y técnicas adquieren rasgos cualitativamente nuevos: lo que antes constituía un conjunto de episodios aislados, hoy se manifiesta como proceso ininterrumpido y concatenado.

El conocimiento de la interdisciplinariedad en los profesores del nivel universitario se compone a partir de una problemática planteada en el pensamiento cubano de avanzada desde el siglo XIX, las propuestas de métodos activos para la preparación de las jóvenes generaciones, hasta las propuestas martianas que aludieron acerca de la necesidad de integrar los conocimientos para su enseñanza. Por ello, la constante preocupación por el generar conocimientos, producirlos y socializarlos, le atañe a la universidad como institución, pues ella certifica y acredita el conocimiento, al establecer un corpus lógico-formal al estar encargada de educar a los futuros

profesionales e investigadores, en consecuencia con esto, sus formas organizativas transforman el conocimiento hacia la producción-gestión del saber.

El logro de la interdisciplinariedad es responsabilidad de todos y cada uno de los profesores. Hoy, la jerarquización de los contenidos es frecuentemente vertical y disciplinar. Se recurre a la interdisciplinariedad para resolver las problemáticas actuales ante las que la escuela no debe inhibirse. Es vital, que todos, conozcamos que saber cómo se ha de enseñar y cómo se ha de aprender es fundamental es el modo de conocer genera modos de acción, para integrar modos de actuación sugerentes desde y hacia las disciplinas.

La interdisciplinariedad evidencia los nexos entre diferentes disciplinas y refleja una acertada concepción científica del mundo, demuestra cómo los fenómenos no existen por separado al interconectarlo. Por medio del contenido esboza la interacción y dependencia del desarrollo del mundo al existir la cooperación entre varias disciplinas e interacciones mutuas de enriquecimiento cognoscitivos.

La concepción interdisciplinaria es una meta a lograr desde el Modelo del profesional universitario, porque es capaz de coadyuvar a un rol decisivo para el logro de este fin; en la que determina la coordinación de las influencias educativas y la combinación coherente del trabajo desde cada asignatura del currículo en función del logro de los objetivos de cada año, como aspiración o tendencia a la unidad lógica del saber. Porque para Martín, (2014)

(...) la interdisciplinariedad es un fruto natural del deseo de conocer, de la búsqueda avanzada y exhaustiva del conocimiento, a la que intenta llevar técnica y metodológicamente a su consumación. Dado el polimorfismo móvil de nuestras capacidades cognoscitivas, en consecuencia, afirmamos que la interdisciplinariedad constituye una respuesta válida (...) (Martín, 2014, p.23)

El perfeccionamiento continuo de la educación requiere hoy de un profesional preparado en lo político, pedagógico y didáctico, con dominio del contenido de enseñanza, competente él, de hacer una labor educativa flexible y transformadora, que vincule los objetivos generales en la formación de los estudiantes con las singularidades de cada uno, circunscribiendo las particularidades de la escuela y de su contexto de actuación.

El reto que tienen las carreras es la formación de un profesional innovador y creativo, poseedor de una cultura científica y pedagógica; con un alto compromiso social. De ahí la importancia de

concebir al estudiante como protagonista de su aprendizaje, como gestor de su propio proceso formativo, al hacer de la autopreparación, un sumario permanente de actitudes, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las que le abren las posibilidades de obtener información, adquirir, construir y divulgar el conocimiento por diversas vías y fuentes. Desde esta perspectiva, puede fortalecer sus motivaciones profesionales y la identidad con la carrera, devenida profesión.

En este estudio se pretende realizar una sistematización sobre la interdisciplinariedad.

Desarrollo:

En la educación de avanzada constituye el soporte básico de su didáctica como consecuencia de establecer la cooperación entre los procesos: didácticos, docentes e investigativos para el tratamiento y solución de un problema científico-profesional: la enseñanza integrada de las ciencias. Es el verdadero lenguaje de la naturaleza y la sociedad, su existencia y movimiento, que se hace notorio desde la enseñanza, y con ese fin, es reflejo de la realidad socio histórica, de acuerdo a los progresos y condiciones y actitudes. En tal sentido:

(...) Interdisciplinariedad es un término con el que se pretenden expresar interacciones relacionantes de las disciplinas entre sí. Así, por ejemplo, cuando una disciplina – se introduce – en otra por medio de alguna aportación (de información, de método) dando lugar a un producto que ninguna de las dos hubiera alcanzado por separado, este producto es fruto de la interacción que relaciona a ambas disciplinas, y acción y producto son interdisciplinarios. (Cobo, 1986, p. 15)

En tanto, la interdisciplinariedad es una actitud de espíritu, es pues, una búsqueda de organización más profunda para entender mejor los fenómenos y está diseñada para explicar estos, además insista a pensar con curiosidad, apertura, sentido de aventura y de hallazgo. Es también intuición para descubrir las relaciones existentes que pasan inadvertidas a la observación corriente. Es ante todo, introducir productos, y generar resultados.

Es, desde el punto de vista didáctico, el nivel de regulación objetiva en la naturaleza educativa entre las asignaturas, representa lo instintivo y espontáneo, en el contenido de desde todas las interrelaciones dialécticas. En tal sentido esta nos permite, “utilizar la resolución de conflictos

para construir una comunidad de aprendizaje colaborativo". (Pérez, Véliz & Arteaga, 2016, p. 119). Es pues, una condición didáctica, un elemento preciso y básico que certifica el reflejo consecutivo y sistémico en el conjunto de las disciplinas docentes, y de los enlaces impersonalmente existentes entre las diferentes ciencias.

A la vez se valora como un método didáctico que debe ser adjudicado por profesores y alumnos. Por ello, la interdisciplinariedad es una manera de pensar, un hábito de intermediación a la construcción de cualquier tipo de conocimiento de toda comprensión. Además, la interdisciplinariedad es un principio importante de todo diseño curricular por ser una condición fundamental y vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes y teorías que se abordan en la escuela, así como un sistema de valores, convicciones y de relaciones hacia el mundo real y objetivo en el que corresponde vivir y, en última instancia, como aspecto esencial, desarrollar en los estudiantes una formación laboral que les permita prepararse plenamente para la vida. Por lo que: "la interdisciplinariedad informa el quehacer de las universidades en la producción y reproducción del saber (...)". (Uribe, 2012, p. 15), evidentemente, porque reproducir, es producir creadoramente, pero sin copiar la zona adyacente integrada, y sí valorar las zonas de integración y los posibles impactos de esta. Es solo un cambio de perspectiva.

Es pues un sistema instrumental, o constructo sistémico, que coadyuva a pensar sistémica y sistemáticamente. Esto es resultante vital para entender que la interdisciplinariedad consiste, ante todo, en una permuta solidaria y equitativa de resultados científicos, en un desarrollo bilateral de las diversas disciplinas, comprendida la nueva disciplina que nace del nuevo intercambio. Es así, como cambiar, no significa simplificar, ni eliminar, sino que:

(...) Para que esa perspectiva se plantea es preciso que existan las disciplinas; más bien de lo que se trata es de ampliar el punto de vista, de salirse de los estrechos márgenes de las asignaturas para considerar una nueva dimensión del objeto de estudio; estamos ante lo que se designa como razonamiento a varias voces. (Pozuelos, Rodríguez y Travé, 2012, p. 563)

Los autores de este trabajo luego de esta sistematización, expresan que la interdisciplinariedad es una interacción sistemática, en la que se enriquece los cuadros conceptuales, los

procedimientos y metódicas para la enseñanza y de investigación, como producto y como proceso-resultado, para reflejar en las disciplinas una nueva manera de pensar, actuar y sentir, establecida en el acontecimiento y hallazgo, que sirve de concepción sobre la realidad mediante situaciones de aprendizaje creadas, y el pensamiento problémico enriquecedor.

Debe apreciarse como una forma de aproximación al conocimiento que permite enfocar la investigación de problemas complejos de la realidad a partir de formas de pensar y actitudes sui géneris asociadas a la necesidad de comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, plantear interrogantes, determinar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, contextualizar y englobar los resultados alcanzados en un conjunto más o menos organizado. Queda explícito por la profesora Rodríguez (1995) que:

(...) Despertar en el futuro maestro la necesidad de afrontar de manera profesional la educación y la enseñanza. Es decir, que sienta la necesidad de hacer un análisis riguroso de su propia intervención educativa y de fundamentarla científicamente...aspiramos a que nuestra materia se sitúe en pensamiento interdisciplinar del currículum profesionalizador...que integre teoría y práctica para formar profesionales capaces de reflexionar críticamente,...capaces de identificar problemas. (Rodríguez, 1995, p. 129-130)

La interdisciplinariedad significa, ante todo, un cambio de actitud frente a los problemas del conocimiento, una sustitución de la concepción inconclusa por una unitaria del hombre y de la realidad en que vive. Establece, así vínculos de complementariedad o de cooperación, para que constituya una vía heurística entre procesos de aprendizaje habilidades y técnicas.

En consecuencia, se da respuesta, entonces, a la necesidad de acudir a instrumentos conceptuales y metodológicos, en la búsqueda de una respuesta operacional a una situación problemática con el fin de aumentar las diferentes perspectivas con las que cada una aborda la realidad. Todo ello, se puede explicar a través del siguiente modelo, para entender, que desde el currículum, se exige el análisis riguroso al sistema, para afrontar las realidades que demanda las disciplinas:

Así, la interdisciplinariedad debe entenderse por tanto, no como un fin, sino como un proceso continuo y permanente, en el que hay que integrar diferentes teorías, metodologías y técnicas de las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas,

El conjunto de criterios anteriores se asumen por los autores, como sustento teórico de la presente investigación. El análisis de estas definiciones permite afirmar que la mayor parte de los autores que han intentado ofrecer una definición del concepto interdisciplinariedad en el proceso pedagógico coinciden en que: expresa el vínculo entre los saberes de diferentes áreas del conocimiento humano y las complejas relaciones de las diferentes esferas de la realidad; es una condición para el avance del conocimiento científico; son vínculos que se pueden establecer entre formas del pensar, cualidades, valores, convicciones desde la dirección del aprendizaje..

Conclusiones:

La breve pero operativa sistematización realizada, demuestra que la interdisciplinariedad radica, en el entendimiento de una cierta razón de unidad, de relaciones y de acciones recíprocas, de interpretaciones entre diversas ramas del saber llamadas disciplinas científicas. Por ello, la interdisciplinariedad es una forma fundamental del trabajo hacia la integración innovadora, proactiva y necesariamente provechosa para los sujetos que se implican, y para la nueva universidad que lo necesita.

Referencias bibliográficas:

- Cobo, Suero J. M. (1986). *Interdisciplinariedad y universidad*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid. España.
- Martín Morales, A. (2014). Polimorfismo y movilidad. *Fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad en el conocimiento*. En *El saber interdisciplinar* (Editor. Carlos Alberto Badate). Bogotá.
- Pérez Gómez, N., Véliz Rodríguez, M. & Arteaga González, S. (2016). *La formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la educación para la paz en las escuelas pedagógicas*. En *Revista Conrado [seriada en línea]*, 12(56), pp. 112-121. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/>

Pozuelos Estrada, F. J., Rodríguez Miranda, F. P. & Travé, G. (2012). *El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza Universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación.* En *Revista Educación.* No. 357. Enero-abril. España.

Rodríguez Marcos, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros.* Madrid: Editorial Narcea.

Uribe, Mallarino, C. (2012). *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: Reflexiones y estudio de casos.* Bogotá: Pontificia Universidad Javerina.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DESDE LOS RAZONAMIENTOS

LIC. DOMINGO GARCÍA JACOMINO

MSC. JOSÉ FERMÍN GONZÁLEZ CUIEL

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

“HE LLEGADO A CREER QUE TODO EL MUNDO ES UN ENIGMA, UN ENIGMA
INOFENSIVO QUE SE HACE PEOR POR NUESTRO LOCO INTENTO DE
INTERPRETAR COMO SI TUVIERA UNA VERDAD SUBYACENTE”.

UMBERTO ECO

El conjunto de conocimientos que tienen por objeto la enunciación de las leyes que rigen los procesos del pensamiento humano; así como de los métodos que han de aplicarse al razonamiento y la reflexión para lograr un sistema de raciocinio que conduzca a resultados que puedan considerarse como certeros o verdaderos, puede llamarse lógica. Asimismo, enseñar a razonar es ineludible en la escuela, hoy, cuando se exige la formación integral de los estudiantes para que sean sujetos creativos y críticos. En tal sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar cómo potenciar el pensamiento lógico en los estudiantes de la carrera de Marxismo-Leninismo e Historia.

Introducción:

En la preparación actual de los futuros profesionales para el desempeño de una labor más eficiente en la sociedad, uno de los elementos clave es el desarrollo de un pensamiento lógico, por lo que deviene meta esencial en el quehacer de la pedagogía cubana actual en todos los niveles educativos.



Uno de los hilos conductores que ha movido el pensamiento filosófico y pedagógico universal, latinoamericano y cubano desde sus orígenes hasta la actualidad ha sido la preocupación por ordenar el pensamiento de los discípulos de modo que les prepare para adentrarse en el inmenso mundo de las ciencias y del conocimiento.

Desde los orígenes de la Filosofía, los tratados escritos reflejan la preocupación por los caminos a seguir para que los discípulos entrenen el pensamiento y esquiven los errores en busca de la verdad, al punto que las preocupaciones por el desarrollo del pensamiento lógico se convirtieron en tratados puros desde el siglo V a.n.e con Aristóteles, quien escribiera su “Organon”, que significa literalmente “instrumento” y sentó las bases de la Lógica para todas las épocas posteriores hasta la actualidad.

La época medieval transformó la Lógica aristotélica y la apegó a determinadas reglas silogísticas para explicar la fe, desde el criterio de autoridad, al adecuar la enseñanza a métodos memorísticos y reproductivos, lo que obligó a la Filosofía moderna a reinterpretar los caminos para la búsqueda del método. Francis Bacon escribiera en pleno siglo XVII el “Novum Organon” tratando de encontrar una nueva Lógica, distinta de la escolástica y que asumiera nuevamente los retos de explicar el método correcto para guiar el conocimiento en la búsqueda de nuevas verdades.

En tal sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar cómo potencial el pensamiento lógico en los estudiantes de la carrera de Historia y Marxismo.

La lógica: herramientas para el enfoque científico del conocimiento

La Filosofía Clásica Alemana sintetizó con Kant y Hegel sobre todo, la herencia moderna y superó todas las concepciones lógicas, gnoseológicas y metodológicas anteriores al combinar dialécticamente las distintas propuestas que hasta su tiempo se habían dado por separado, de manera excluyente.

La “Crítica a la Razón Pura” y la “Crítica a la razón Práctica” expresan con Kant, el espíritu sintetizador en la búsqueda de una nueva Lógica que fue más allá de las reglas y leyes formales y se convierte en una Lógica del pensamiento en general, lo cual es consolidado por Hegel en su “Ciencia de la Lógica”.

El Marxismo Leninismo tomó toda esa herencia y le dio el enfoque dialéctico desde la perspectiva materialista a la que Hegel no pudo llegar. Desde ese momento tiene la Filosofía en la Lógica Formal y la Lógica Dialéctica las herramientas para el enfoque científico del conocimiento como un proceso íntegro y como cualidad en sistema.

En el caso de Cuba, desde finales del siglo XVIII y con más fuerza para el siglo XIX, se abrió en los principales círculos de debate pedagógico la preocupación por enseñar los fundamentos lógicos del conocimiento y por la necesidad de establecer un orden en la enseñanza de las “ciencias de la naturaleza” y la Lógica. Esta problemática tomó rango de primer nivel para mediados del siglo XIX y en ella intervinieron, sobre todo, José de la Luz y Caballero, los hermanos González del Valle y hasta el propio maestro Félix Varela desde el exilio.

Las necesidades de la sociedad criolla de la época, trajeron los aires de progreso a todos los sectores y las instituciones del país en sus intereses por introducir la ciencia y la tecnología, reformar la enseñanza, formar los científicos y técnicos capaces de guiar las transformaciones, y junto a todo ello, lograr la independencia de España, que era el principal freno para la realización de las más auténticas aspiraciones nacionales.

La gran pregunta que señoreó los debates pedagógicos de aquel momento era: ¿qué enseñar primero: ¿Lógica o Física? La primera entendida como ciencia del entendimiento humano en el camino del conocimiento para llegar a la verdad; la segunda entendida como ciencia de los cuerpos en el universo. Esta gran problemática trajo aparejada otras muchas interrogantes sobre los obstáculos de los discípulos para encontrar la verdad, sobre vicios y errores de la mente, sobre la posible enseñanza de una lógica implícita en las demás ciencias, entre otras muchas que ayudaron a la conformación de toda una teoría auténticamente cubana sobre el vínculo entre Lógica y aprendizaje.

En los planes de estudios de todos los colegios religiosos, los institutos y las universidades se comenzaron a introducir nociones de Lógica, tratando de “limpiarla de los obstáculos escolásticos” (Varela, F., 2001, p. 4) que apegaban el método a la memoria, la fe y el criterio de autoridad, para transformarla en un instrumento metodológico para el pensamiento de los educandos. En ese sentido se destacaron los cambios iniciados por José Agustín Caballero y el Obispo Espada en el Real y Conciliar Seminario de San Carlos y San Ambrosio, en La Habana de fines del siglo XVIII, más tarde consolidados por la reforma operada por Félix Varela, quien



nos enseñó primero en pensar y coronada por la generación de mediados del siglo XIX, cuyo maestro insigne fue José de la Luz y Caballero, maestro de los que se levantaron contra el colonialismo español.

A finales del siglo XIX y principios del XX otro gran maestro de Lógica: Enrique José Varona, al estilo positivista, propone en otra reforma universitaria una Lógica que introduzca al estudiante en la observación y la experiencia y que “libre su espíritu de los errores más frecuentes. El hombre busca la verdad porque necesita ajustar sus acciones a su conocimiento”. (Varona, 1948, p. 6)

Ya en el siglo XX, los Institutos de Segunda Enseñanza fueron creados, uno en cada provincia, a partir del año 1900 dando cumplimiento al Plan Varona e incorporándose asignaturas con intenso predominio de las ciencias; entre estas aparece el curso de Lógica con presencia de nociones de Psicología. Los textos usados eran escritos por los propios docentes que impartían las asignaturas, incluían ejercicios, denominados por algunos autores como cuestionarios o como preguntas, que si bien es cierto tenían un estilo que respondía a la reproducción mecánica de los contenidos abordados en el libro, permitían fijar en el estudiante conceptos claves para el tratamiento de la asignatura en sí misma y su vínculo con otras del currículo escolar. Otros casos incluían los llamados “Lineamientos”, que constituyen esquemas lógicos donde se recoge los núcleos conceptuales básicos para orientar al estudiante en el contenido del capítulo en cuestión.

A raíz del triunfo revolucionario, se contempló la enseñanza de la Lógica solamente en los programas de la especialidad de Filosofía en las universidades de La Habana y Santiago de Cuba y en las de corte pedagógica, relacionadas con el Marxismo y las Ciencias Sociales hasta los años 70. Los planes de estudios de la década de los 80 mantuvieron la Lógica solo en los especialistas en Filosofía graduados en el Ministerio de Educación Superior (M.E.S).

El criterio más extendido en las políticas del Ministerio de Educación de Cuba (MINED) reduce la enseñanza de los procesos lógicos al programa director de la matemática, lo que trajo grandes limitaciones en el orden del pensamiento de los estudiantes, así como en la metodología usada por los profesores de todas las asignaturas y en los distintos niveles de enseñanza. En la preparación actual de los futuros profesores para el desempeño de una práctica profesional diferente y más compleja, uno de los elementos clave es el desarrollo de un pensamiento lógico,



por lo que deviene meta esencial en el quehacer de la pedagogía cubana actual. Al respecto y de manera particular se destacan las tesis de algunos especialistas que trabajan una propuesta de formación psicopedagógica del profesor desde los fundamentos teóricos del enfoque Histórico-Cultural, del desarrollo psíquico y de la personalidad y que centra la atención en el pensamiento pedagógico del profesor, considerando para su estudio dos de las cualidades básicas de ese pensamiento que están presentes en la actividad de este profesional: la reflexión y la criticidad. Existe también un buen número de tesis de maestrías y doctorados que enfocan el desarrollo del pensamiento lógico desde asignaturas específicas, sobre todo las matemáticas.

Todo ello, junto a la desaparición paulatina de la enseñanza de la Lógica en los planes de estudio a nivel nacional, ha conducido a insuficiencias en las operaciones lógicas del pensamiento de los estudiantes. No existen trabajos al alcance de los maestros y profesores que puedan ser consultados para avanzar significativamente en el proceso lógico del pensamiento desde su estructura misma y referidos a sus operaciones, solo se cuenta con principios generales en los seminarios nacionales para educadores y algunos textos de Didáctica.

Numerosos estudios anteriores han demostrado suficientemente las carencias en el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes en diferentes niveles y asignaturas Varona, E. (1948); Gorski, Tavants y otros. (1964); Lefebvre, H. (1993); Varela, F. (2001); Beuchot, M. (2004) entre otros.

Estos trabajos demuestran que en los profesores predomina el trabajo con el sistema de conocimientos, pero no se aprovechan todas las potencialidades para dotar al estudiante de las herramientas lógicas que le permitan resolver otras problemáticas en nuevos contextos de actuación. Se constatan insuficiencias en el trabajo con los profesores en formación y ello exige una revisión de cómo se les prepara para su desempeño profesional. En relación con los procesos del pensamiento ocupa un lugar clave la Lógica, en tanto ciencia que centra su atención en la estructura, las formas, las leyes y las relaciones del pensar dirigido al logro de un proceso de asimilación de la realidad por el sujeto que permita no solo su reflejo sino hacerlo desde la corrección e integralidad que facilite su conocimiento y transformación. La lógica de la actividad humana se plasma en la lógica del pensamiento y, por otra parte, el desarrollo de la práctica histórico-social de los hombres a lo largo de la historia ha exigido profundizar en el conocimiento

del proceso del pensar, derivándose de este aspecto uno de los factores que condiciona la evolución de la Lógica.

Esta ciencia, en cualquiera de sus variantes, no debe ser entendida como alejada de la vida y de interés solo para los especialistas en el tema. En última instancia, como apuntan otros estudiosos, la Lógica está necesariamente “pegada” a la vida y es por ello un instrumento imprescindible para la actuación de todos los hombres. A lo anterior se añade el hecho de que en los programas de formación de los profesores no siempre se explicita el trabajo con las herramientas lógicas que permitan una contribución directa al dominio de las mismas y su incorporación en la docencia que asumen en los diferentes niveles de enseñanza. Todas las orientaciones y documentos metodológicos sobre la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de educación, explicitan que este sea esencialmente creador. Ello demanda una incidencia directa en el desarrollo de un pensamiento lógico.

Sea cual sea el nivel de enseñanza, el grado, año, la disciplina, la asignatura, el tema o la clase, debe contribuir a dotar al estudiante de las herramientas necesarias para asimilar los contenidos y poderlos usar en la práctica histórico social. Por lo tanto, se trata de dos asuntos que están estrechamente relacionados: ¿Enseñar Lógica explícita, como ciencia, no solo en la Educación Superior, sino también en los niveles precedentes, tal y como se hizo siempre en la tradición cubana y universal? o ¿Enseñar con lógica, implícita en las asignaturas que contienen los planes de estudios?

Ante estas y otras interrogantes son frecuentes enfoques diversos que parten de las experiencias de la enseñanza en diversos países y contextos y que presuponen posiciones también diversas en torno a otras problemáticas relacionadas con las dos interrogantes anteriores, a saber: si la presencia de la Lógica en la actualidad en los planes y programas de estudio constituye una necesidad, si es así, ¿entonces debe aparecer como una asignatura?, ¿La determinación de los contenidos lógicos que deben ser abordados son los que se derivan de la Lógica Formal, de la Dialéctica o de ambas?; la decisión de cuándo y cómo deben explicitarse los contenidos lógicos, ¿quién lo determina?, si se reconoce que toda actividad humana es racional, entonces ¿para qué enseñar Lógica?, ¿Cómo enseñar Lógica, o sería mejor asumir la tesis que lo necesario es enseñar con lógica?, ¿Qué significa enseñar Lógica?, ¿Qué significa enseñar con lógica?, ¿Quién debe conocer Lógica?, ¿Qué relación existe entre lógica y cultura lógica?, ¿Qué debe conocer un



profesor sobre Lógica?, ¿Qué debe conocer de Lógica cualquier estudiante, según su nivel y su especialidad? (González Basanta, M.C; 2003)

En el presente trabajo se asume el criterio de que se precisa en la actualidad de enseñar Lógica y hacerlo con lógica si de la formación de profesores se trata por lo que aporta en la elevación de la cultura del pensamiento. Los principios, reglas y leyes de la Lógica Formal operan en el proceso del pensar cognoscente bajo la dirección metodológica de la dialéctica, la cual, a su vez, opera en plena concordancia con los principios, reglas y leyes de la Lógica Formal. Todos los problemas gnoseológicos que se resuelven con los medios de una y la otra lógica se hallan en unidad dialéctica. En la formación de los profesionales de las carreras pedagógicas, existe una estrategia curricular de creatividad, que pudiera pensarse en ampliar hacia una más abarcadora que sintetice lógica y creatividad, pues la segunda es parte y consecuencia de la primera. La Lógica incluye elementos de partida que son condición para la creatividad. No hay forma de ser creativo sin lógica, y no basta para tener un pensamiento lógico con ser creativo. Pensar es aplicar la lógica y argumentar sobre la base de hechos fructíferos; para demostrar y argumentar desde los juicios indiciales que coordinan el sistema; pues, como bien precisa el filósofo mexicano Mauricio Beuchot,(2004)

La razón es, entonces, lo más constitutivo de la naturaleza humana, y al mismo tiempo, es su instrumento (...) el arte es la manera correcta de hacer las cosas según la razón, y la lógica aporta la manera correcta de hacer, según la razón (Beuchot, 2004, p. 12)

Evidentemente, la lógica es ese arte de aplicar el pensamiento, para hallar la razón, además, el objeto de la lógica es dilucidar las relaciones de razón, y su meta omnipresente es el juicio.

Asimismo, el buen pensar incluye procesos que no están de manera explícita en las matemáticas, pues desde ella, y desde ninguna ciencia en particular que no sea la Lógica, se enseñan de manera directa y sistemática los elementos estructurales y funcionales del pensamiento, las operaciones lógicas, las leyes lógicas ni los métodos del conocimiento. Más bien todas las demás ciencias los usan, pero de manera implícita.

Las carencias generales abordadas por la mayoría de los trabajos que han tratado este asunto en nuestro país en los últimos tiempos instan a la necesidad de dirigir acciones distintas en tres direcciones para todos los niveles de enseñanza: en el trabajo con los profesionales en formación,

en la superación postgraduada y en el trabajo directo con los estudiantes de los niveles precedentes.

Estas tres direcciones pudieran tener hilos conductores que propicien trabajar de manera pareja en:

- El manejo de las operaciones lógicas con los conceptos: definir, clasificar, dividir, limitar y generalizar.
- La distinción entre concepto, como estructura del pensamiento, y la palabra, como estructura del lenguaje.
- El uso correcto de los distintos tipos de juicios.
- La determinación correcta de las ideas centrales y su concreción en las habilidades intelectuales y profesionales.
- El dominio acertado de los procedimientos lógicos con los razonamientos, sobre todo la demostración y la refutación.
- Revelar la veracidad de las tesis expuestas desde las exigencias de las leyes del pensamiento, lo que supone conocerlas y usarlas de manera correcta.
- Aplicar correctamente los métodos para la investigación científica desde el dominio de cada uno de ellos, con el fin de lograr un conocimiento integral de los objetos, fenómenos y procesos estudiados.

El conocimiento de lo lógico resulta imprescindible para toda persona. Lo lógico está asociado al pensamiento y el pensar es la cualidad que distingue al género humano del reino animal. De lo que se trata es de pensar y pensar bien. El surgimiento de la Lógica como ciencia se dirigió esencialmente al arte del buen decir, de evitar la comisión de errores lógicos; pero el arte de pensar implica en la actualidad más que en épocas anteriores la búsqueda de soluciones que permitan la subsistencia de la vida, de la especie humana que se encuentra en peligro de extinción por la irracionalidad que también ha estado presente en la actuación de algunos sujetos.

Un acercamiento a los conceptos fundamentales relacionados con el pensamiento lógico

Haciendo una síntesis de toda la literatura consultada al respecto puede entenderse por nivel de desarrollo del pensamiento lógico al resultado del proceso a través del cual se logran cambios



progresivos en las cualidades referidas al manejo adecuado de las operaciones lógicas que realiza el sujeto cognoscente, desde los elementos estructurales del pensamiento en el camino dialéctico de la búsqueda de la verdad.

Para precisar las partes esenciales de este constructo, es necesario comprender los caracteres esenciales que lo conforman, a saber. El término cambios de cualidades se refiere al proceso de negaciones sucesivas que se dan en los elementos estructurales del conocimiento humano, donde se toman los rasgos positivos de los momentos anteriores, desechando lo negativo y superando a la vieja cualidad. Por elementos estructurales del conocimiento, también denominado como formas lógicas del pensamiento (Gorski, Tavants y otros, 1964), se entienden los momentos de complejidad en que se puede dividir el conocimiento “por el tipo de relación que existe entre las partes de su contenido concreto” (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 17) y son ellas: el concepto, el juicio y el razonamiento.

Por operaciones lógicas se entienden como aquellos procedimientos más concretos que se realizan desde cualquiera de los elementos estructurales del pensamiento con el fin de llegar a la verdad. En lo fundamental, son ellas: la definición, la clasificación, la división, la generalización, la limitación, la demostración y la refutación. En tanto, la lógica está diseñada para determinar, en lo esencial, qué vías argumentativas son válidas, para garantizar razonamientos legítimos mediante el acto de inferenciación. Entonces, como explican los doctores en filosofía Óscar Trelles Montero y Diógenes Rosales Papa, (2002)

La lógica está relacionada al tema de la transmisión de la verdad entre proposiciones (...) La lógica persigue asir de modo firme esta capacidad, peculiar, que tiene la conclusión de una deducción bien hecha, de ser verdadera, no per se, sino por su dependencia de los puntos que intervienen en el razonamiento. (Trelles, 2002, pp. 15-16)

Pues, para aplicar la lógica a los sucesos, el proceso de deducción puede contribuir a generar macro-proporciones al margen, para asociar y distinguir lo elemental y la premisa, que se convertirá en conclusión, no efímera y valedera como juicios tácitos.

Para completar el dominio adecuado de los caracteres que conforman el concepto desarrollo del pensamiento lógico hay que profundizar también en otros elementos relacionados con la estructura y los tipos de conceptos, juicios y razonamientos, las leyes lógico- formales y los métodos generales del conocimiento que completan las condiciones para que el pensamiento

asciende de cualidades inferiores a superiores en la interpretación del mundo. Por concepto se entiende aquella estructura del pensamiento que refleja de manera sintética los caracteres esenciales de los objetos y fenómenos. (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 39-40) Por juicio se entiende el elemento estructural del pensamiento que, a partir de un concepto determinante, se le atribuyen cualidades a otro concepto entendido como determinado, por lo cual se afirma o se niega algo sobre algún fenómeno. (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 84) El razonamiento es la estructura del pensamiento en la cual, usando un conjunto de juicios –al menos dos– como premisas, llegamos a un juicio nuevo que funciona como conclusión. (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 144)

Dentro de las operaciones lógicas, la definición es aquella en la que, usando conceptos, cuya extensión y contenido conocemos, denominamos la extensión y el contenido de otro que no conocemos, concretando sus rasgos esenciales. (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 69) El contenido de un concepto está determinado por los caracteres esenciales que le hacen ser lo que es y la extensión está determinada por el número de objetos y fenómenos que poseen esos caracteres esenciales. El filósofo y sociólogo francés, de orientación marxista, Henri Lefebvre, (1993) aclara que “el pensamiento lógico y científico es objetivo (corresponde a su objeto) o no es nada. Y también es universal; es decir, que se impone como una necesidad racional a todo hombre capaz de concebirlo, o no es nada”. (Lefebvre, 1993, p. 85) pues para que exista lógica, debe por lo menos, existir objetividad, la cual se define como una categoría donde las ideas del sujeto se condicionan y relacionan con la esencia del objeto, y estos se integran a la práctica como sistemática de transformación.

La división de conceptos es la operación lógica a través de la cual separamos las partes de los fenómenos en clases y subclases a partir de un rasgo que sirve como punto de referencia. (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 77) La clasificación está muy relacionada con la operación anterior y se denomina así a la distribución de los objetos en clases de acuerdo a las semejanzas que entre ellos exista. (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 81) Limitación es la operación lógica a través de la cual se restringe la extensión de un concepto añadiendo un nuevo carácter que se refiere solo a una parte de los fenómenos que lo integran. La generalización es el proceso inverso, o sea, es la ampliación de la extensión del concepto eliminando los caracteres que pertenecen solo a los



objetos que entran en la extensión del concepto inicial. (Gorski, Tavants y otros, 1964, p. 67-68)

Todos estos elementos contenidos en el constructo analizado, vistos desde su interrelación, constituyen los caracteres esenciales que determinan el nivel de desarrollo del pensamiento lógico del sujeto cognoscente.

Conclusiones

La preocupación por el desarrollo de un pensamiento lógico, que ayude al sujeto a penetrar en el mundo del conocimiento y a transformar creadoramente la realidad es una problemática universal que ha trascendido a todas las épocas del saber sistematizado, incluyendo una rica herencia en la tradición pedagógica cubana desde su surgimiento hasta la actualidad, por lo que la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje es que sea esencialmente creador, lo que presupone el desarrollo de un pensamiento lógico, sistémico, para el procesamiento de hipótesis y la formación de conceptos válidos.

Referencias bibliográficas:

- Beuchot, M. (2004). *Introducción a la lógica*. México: UNAM. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9703216498>
- Gorski, Tavants y otros. (1964). *Lógica*. La Habana: Ediciones Pedagógicas. Imprenta Nacional de Cuba.
- Lefebvre, H. (1993). *Lógica formal, lógica dialéctica*. México: Editorial Siglo XXI. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9682316774>
- Trelles Montero, Ó. y Rosales Papa, D. (2002). *Introducción a la Lógica*. Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9972421821>
- Varela, F. (2001). *Obras*. La Habana: Biblioteca de Clásicos Cubanos. Imagen Contemporánea.
- Varona, E. (1948) *Escritos sobre educación y enseñanza*. La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana.

ACCIONES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL PARA LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DIURNO DE LA CARRERA DE AGRONOMÍA

LIC. KIRENIA ECHEVARRIA RODRÍGUEZ

DRA. C. DÁMARIS VALERO RIVERO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. ADAPMERYS HERNÁNDEZ PÉREZ

MSC. MARITZA VALDIVIA FONSECA

LIC. JULIA ESTHER VALDIVIA GUERRA

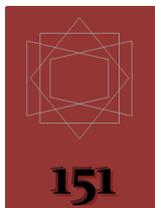
“SIEMPRE IMAGINÉ QUE EL PARAÍSO SERÍA ALGÚN TIPO DE BIBLIOTECA”.

JORGE LUIS BORGES

“LAS BIBLIOTECAS ESTÁN LLENAS DE IDEAS, TAL VEZ SEA LA MÁS
PELIGROSA Y PODEROSA DE LAS ARMAS”.

SARAH J. MAAS

El presente trabajo constituye un análisis teórico, dirigido a promover acciones de Alfabetización Informacional (AI), para potenciar en los estudiantes del Curso Diurno de la carrera de Estudios Socioculturales la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar y comunicar sus resultados investigativos de forma correcta; haciendo énfasis en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), priorizando de esta manera el aprendizaje de los mecanismos para el acceso, uso y evaluación de la información, así como el conocimiento de los servicios y/o recursos informativos que brinda la Biblioteca de la Universidad de Sancti Spíritus



“José Martí Pérez”. El acercamiento permitió teorizar sobre el proceso referido, como potencial experiencia instrumentalizar, para poder diagnosticar desde la praxis, las limitaciones en el dominio de las destrezas informacionales que presentan los estudiantes de la carrera Agronomía.

Introducción

El desarrollo de la Sociedad de la información y el Conocimiento en estos momentos es innegable, y se puede decir que es el resultado de una serie de procesos de cambios tecnológicos, organizativos, económicos, sociales e institucionales, que están alterando las relaciones de producción y consumo, los hábitos de trabajo, los estilos y la calidad de vida y las relaciones entre los diferentes actores públicos de la sociedad.

Desde el inicio de la Revolución Cubana se consideró de gran importancia el desarrollo de la actividad informativa como premisa fundamental para el progreso y el desarrollo sociocultural, esta importancia queda evidenciada en el papel que la información desempeña en el desarrollo nacional; así como en las acciones del gobierno y de las entidades creadas para proveer de una organización y un funcionamiento más eficientes a los sistemas y servicios de información del país.

La Universidad del siglo XIX, y por ende la Universidad Cubana sufrió cambios significativos en su historia, y se adaptó a las realidades de su entorno y de su tiempo, y para cumplir con su rol social se concibe sobre las bases de requerimientos perpetuamente renovados. En este sentido, Ángel Alberto Villarroel Maya e Idalia Pacheco Tigselema (2017) plantean que “quizás sea por siempre corroborarle que la universidad es antes que nada un centro de creación de conocimiento, y no simplemente de diseminación del conocimiento ya existente”. (p. 8)

Esta tiene encargos sociales que cumplir para alcanzar el mejoramiento de la sociedad donde se inserta. Es un motor de gestión del conocimiento por excelencia y un eslabón clave dentro de la sociedad de la información y el conocimiento. Las bibliotecas resultan determinante en el desarrollo de las destrezas informativas.

Ante los grandes cambios que hoy contrae el mundo de la información, urge entonces que los estudiantes universitarios estén preparados para enfrentar dichos cambios.

La biblioteca, como institución de información, usa de manera selectiva la tecnología de su tiempo, pero, a partir de la aparición de la tecnología electrónica, la innovación y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, se ha visto obligada a cambiar y/o crear

sus actividades y servicios en función de la propia tecnología, como un medio para potenciar y optimizar la calidad de los servicios y/o recursos de información en el acceso y uso de la misma. En el contexto de la enseñanza universitaria un nuevo paradigma educativo marca el paso de un sistema basado en la docencia a un sistema que se enfoca al aprendizaje; y a la transformación del conocimiento, y es allí donde la biblioteca universitaria, interviene de forma relevante en este giro de la enseñanza, como escenario donde se complementa ese aprendizaje, lugar preciso para la consulta e incentivar la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

La profesora brasileña Ernâni Lampert (1998) postula que se debe “(...) ajudar as pessoas na construção de sua autonomia e de seu saber para poderem viver maduramente as contradições que o mundo apresentará (...)” (p. 10)

“Ayudar a las personas en la construcción; de su autonomía y de su saber para puedan vivir maduramente las contradicciones que el mundo presentará”. (*Traducción del portugués*)

Pues ayudar, significa mostrar el camino para solventar y crear juicios de valor que se puedan atemperar a los tiempos y a los sistemas.

Por esta razón, se transforma, para adaptarse a estos cambios que exigen un pensamiento proactivo y sistémico, que se dirigen a lograr mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Se impone elevar la calidad en los servicios que ofrece y reorganizarlos en función de este nuevo paradigma; un paradigma que invite, proponga y gestione zonas de interés mutuos para construir la sociedad. Asimismo, Luis Fernando Valero Iglesias e Ignasi Brunet Icart (1999) aseveran que:

(...) La misión de la universidad es una democracia consiste en examinar las posibilidades de imaginación y de vida que la sociedad es incapaz de enfrentar. Debe ser la voz que sepa proyectar el futuro – de futuros alternativos – dentro del presente, y debe reconocer al estudiantado, al trabajador del provenir y al ciudadano (...) La universidad, desde su autonomía, debe desarrollar un sistema de responsabilidad múltiple (...) La dimensión de la universidad, la auténtica, no es proporcionar ni formar profesionales; sino ayudar a formar ciudadanos responsables (...) (pp. 467-468)

Por ello, en la medida en que se forme ciudadanos responsables, se estará formando sujetos activos y críticos ante los retos que siempre exige la ingente sociedad. En consecuencia con



anterior, las bibliotecas, y las universitarias en particular, fundamenta esa formación desde la responsabilidad, pues se convierten entonces en una herramienta imprescindible para lograr las metas de la alfabetización, entendida no solo como formación, sino como propuesta del sujeto para insertarse en la vida. Porque, Sandra Sánchez García y Santiago Yubero Jiménez (2015) aseguran que “las bibliotecas garantizan el acceso democrático a la cultura, a la información y al conocimiento (...)” (p.10)

Esto permanece directamente explicado a partir de algunos autores como Stephen, P. J. (1985); Lampert, E. (1998); Eco, U. (1999); Valero Iglesias, L. F. y Brunet Icart, I. (1999); La Parra López, E. (2004); Troyas Salas, I. (2004); Cabrera, D. H. (2006); Amar Rodríguez, V. M. (2006); Díaz Suárez, D. J. (2013); Sánchez García, S. y Yubero Jiménez, S. (2015); Corrales Valdivia, Y., Gómez Muela, O. y Martínez Mursulí, R. (2016); Vaillarroel Maya, Á. A. y PachecoTigselema, I. (2017), Loveless, A. Williamson, B. (2017), entre otros, pues teorizan y sistematizan que la biblioteca es un centro de recursos para el aprendizaje, la innovación y la creación de conocimientos, factibles y perdurables por la memoria colectiva de sujetos, a los cuales se les garantiza el contacto con servicios y/o recursos de información que facilitan el libre acceso y uso a todas las fuentes de información; además que se les estimula el aprendizaje permanente y propician la igualdad de oportunidades a toda la comunidad universitaria, al potenciar las destrezas informacionales que les son necesarias en esta nueva Era de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Introducción:

La biblioteca como institución educativa

Es precisamente en esta sociedad del conocimiento que se inserta el nuevo accionar de las bibliotecas universitarias, ya que desde este momento deja de ser un depósito de libros, para convertirse en facilitadora del acceso a la información y el pensamiento crítico de la comunidad universitaria.

Las bibliotecas universitarias se encargan de la organización, conservación y diseminación de información, son las responsables del intercambio del conocimiento social y cultural y de la formación y educación de quienes producen este conocimiento. Por ello, para Víctor Manuel Amar Rodríguez (2006)

Las nuevas tecnologías se pueden optimizar en la formación integral del profesorado y del alumnado, ya que nos permite contemplar los siguientes aspectos:

- *Desarrollar el pensamiento crítico, con la pertinente capacidad de análisis que nos posibilite distinguir los hechos de las consecuencias. (...)*
- *Acrecentar las capacidades comunicativas y de enseñanza-aprendizaje.*
- *Fomentar el trabajo en equipo, desarrollando el sentido de la responsabilidad y el compromiso. (...) (p. 58)*

Entonces, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilita ampliamente la tarea de difundir, transmitir y crear conocimientos, al tiempo que posibilita una acción docente más eficaz sobre el sistema de aprendizaje y sobre las meta capacidades que se inducen desde la sistemática del saber hacer.

La formación o alfabetización tecnológica, del conjunto de los individuos y colectivos humanos, se convierte entonces en una condición necesaria para el avance y desarrollo de la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento, donde convivir en ella requiere de actitudes, conocimientos, competencias y destrezas informativas para el manejo de sus técnicas y el poder beneficiarse de ellas. En tanto, Avril Loveless y Ben Williamson (2017) aportan que:

Las tecnologías requieren también moldear y privilegiar ciertos modos de acción humana, actividad social y estados de ánimos (...) prácticas del yo y nuevas capacidades mentales, así como la normalización de formas de conducta, de comportamiento y de proceder que pueden ser interiorizadas por medio de las identidades de los aprendices y trasladarse del aula al mundo. (p. 20)

Pues este comportamiento gesta el impacto social de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), su aparición y desarrollo, originó la transformación de letras por sonidos o por imágenes digitales, como respuesta a los tiempos modernos y como instrumento perfecto que revoluciona las diferentes esferas de la sociedad y particularmente la educación en bien de todos, incluidas por supuesto las universidades y dentro de ellas las bibliotecas universitarias. Por ello, para medir, de manera determinativa, el impacto de las TIC en la vida universitaria, intra bibliotecaria, téngase en cuenta que Daniel H. Cabrera (2006) que “las nuevas tecnologías definirse teniendo en cuenta como nota característica la heterogeneidad no solo externa –

referida a aparatos, instituciones y discursos – sino, sobre todo, radical – institución creativa de infinitas posibilidades de determinación”. (p. 18)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se revelan entonces como entes creativos para el diseño de ambientes de socialización para re-formular el ambiente educativo, y le ofrecen forma, a las nuevas maneras de conocer y compartir el conocimiento, y son justamente los profesionales de la información, no ajenos a este cambio, los facultados para apropiarse de dichas tecnologías y de esta manera brindar servicios y/o recursos informativos que estén acordes a los momentos actuales y a las nuevas exigencias futuras de los sistemas. La necesidad de concebir acciones de Alfabetización Informacional (AI) contribuye a fortalecer el desarrollo de las destrezas informativas, pues es uno de los elementos esenciales en la sociedad de la información y el conocimiento. Es a partir de allí que los estudiantes adquieren destrezas que les facilitan el acceso, búsqueda y uso de la información.

La Educación en Cuba a lo largo de la historia ha sido objeto de transformaciones que tributan al mejoramiento y perfeccionamiento de la misma de acuerdo con las crecientes necesidades de la sociedad, la estrategia educativa de la Educación Superior incluye opciones de superación continua para todos los individuos que forman parte de la nación sin distinción alguna.

En el contexto de la enseñanza universitaria un nuevo paradigma educativo marca el paso de un sistema basado en la docencia a un sistema que se enfoca al aprendizaje y es allí donde la biblioteca universitaria, interviene de forma relevante en este giro de la enseñanza, como escenario donde se complementa ese aprendizaje, lugar preciso para la consulta e incentivar la independencia cognoscitiva de los estudiantes. Por esta razón, se transforma, para adaptarse a éstos cambios, que se dirigen a lograr mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Se impone elevar la calidad en los servicios que ofrece y reorganizarlos en función de este nuevo paradigma.

La biblioteca universitaria como parte del proceso educativo trabaja para alcanzar niveles correctos de calidad, hace énfasis esencialmente en la formación ideológica, profesional y científico – técnica de sus estudiantes, con la aplicación de nuevas formas de enseñanza y la eficaz utilización de herramientas tecnológicas disponibles y accesibles.

Las bibliotecas universitarias

Umberto Eco (1999) explica:

(...) Es decir, si la biblioteca es, como lo quiere Borges, un modelo del universo, procuremos transformarla en un universo a medida del hombre, e insisto, a medida del hombre significa también alegre (...) es decir, una biblioteca que despierte el deseo de visitarla (...) (p. 13)

Inmersos, pues en este axioma de Eco (1999) pues las bibliotecas se convertirían en espacios de socialización, si los usuarios hallan no solo el libro para hacer la tarea, que bien que es notorio; pero, si la funcionalidad de esta biblioteca trasciende, es porque el usuario ha gestionado el saber, desde dinámicas más atemperadas al tiempo actual. La tecnología, aplicada a la biblioteca, es hoy, un paso de avance para re-crear la vida de esta gran casa llena de tiempo, o mejor, de esta gran casa, plena de vida.

Asimismo, las bibliotecas universitarias constituyen espacios culturales, para re-actualizar el tiempo, cada vez, como pide el ser; a través de construirse como espacios informativos, educativos y lúdicos abiertos a todos los sectores sociales donde los libros han dejado de ser la única fuente de información. Porque así lo asegura María Remedios Moralejo Álvarez (2004) "las bibliotecas digitales no constituyen peligro alguno para el libro impreso, pues se nutren fundamentalmente de él". (p. 69)

Son instituciones activas y dinámicas, se preocupan por conocer las necesidades del usuario y de satisfacerlas. Son centros de irradiación cultural y ofrecen un servicio gratuito a la comunidad donde radican, entre una de sus funciones está la difusión de los avances de la ciencia, la técnica, la producción y la economía; estas contribuyen al desarrollo de las actividades educacionales, culturales y recreativas, jugando un importante papel en la formación político-ideológica de la Educación Superior. Y, desde estas dinámicas, Ildefonso Troyas Salas (2004) asevera con total seguridad:

La biblioteca de hoy, y digo la de hoy, porque la de mañana al ritmo que va la tecnología será otra, la de hoy se configura más como un centro de acceso a la información. Así debe ser. Son otros tiempos. Si la biblioteca no evoluciona está abocada al fracaso. (...) De la era de los libros de lomo de cuero a la era de los cables hay todo un mundo de exigencias. (pp. 58-61)

La era, ha cambiado, el timón del barco, ha girado, y, hay prepararse para una era informacional, que capacite y forme, y cumplen además con la función de hacer accesible la información de sus acervos culturales, a la comunidad universitaria y constituyen un importante elemento de apoyo a la docencia y a la investigación.

Las bibliotecas universitarias de hoy día enfrentan nuevos desafíos y formas de gestión informativa, para ello deben potenciar servicios dinámicos que permitan integrar los distintos servicios y/o recursos de información e implementar la infraestructura técnica necesaria, con la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Es por eso que la explosión informativa y comunicativa sin precedentes que hoy ocurre, está incrementando y potenciando notablemente la posibilidad de que a estos adelantos tecnológicos se les dé, entre otros muchos usos, un fin educativo convirtiéndose en una poderosa e imprescindible herramienta para el aprendizaje y el autoaprendizaje de las personas; haciendo, que en virtud de las facilidades que reporta, el autoaprendizaje pase a ser la forma principal de apropiación de conocimientos, quedando así sentadas las bases para lograr el máximo aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Ante esta situación, las bibliotecas universitarias han de combinar sus servicios tradicionales con nuevos servicios y/o recursos informativos en formato digital, con la finalidad de satisfacer las nuevas necesidades de información de la comunidad universitaria.

La Biblioteca de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”

La Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” cuenta con una biblioteca que tiene como misión: Brindar servicios de información diferenciada a estudiantes, profesores e investigadores y personal dirigente para la satisfacción de necesidades formativas e informativas a través de servicios y/o recursos informativos que contribuyen al perfeccionamiento de los planes y programas de la docencia y la investigación de la universidad.

Si volvemos sobre lo expresado por Eco (1999) y Troyas Salas (2004), no damos cuenta de que el principal objetivo de la biblioteca es se garantizar el aseguramiento bibliográfico necesario para la lograr los objetivos de la docencia de pregrado, postgrado, de la investigación y de la extensión universitaria, siempre desde el placer de acomodar los sistemas de enseñanza, a la producción ascendente del conocimiento, que demanda niveles de actuación mayores.

Su fondo bibliográfico está compuesto por varios tipos de documentos en formato impreso y electrónico; estos últimos son de fácil acceso a través del Sitio Web, donde el usuario accede a la información contenida en ellos y logra satisfacer sus necesidades informativas.

La Biblioteca de la Universidad adopta métodos de trabajo y procedimientos de actuación que hacen indispensable la acción de esta en la enseñanza de destrezas informativas para el correcto y eficaz uso de la información, en sus distintas expresiones; y proyecta su visión en la estimulación de la producción de conocimientos resultantes de los trabajos de investigación, ofrece servicios de elevado valor agregado, organiza la producción de conocimientos, diversifica los servicios de información en red para la satisfacción de necesidades formativas e informativas a través de servicios y/o recursos informativos los que contribuyen al perfeccionamiento de los planes y programas de la docencia y la investigación de la institución.

Su objeto social está encaminado a contribuir a la formación de profesionales integrales y revolucionarios identificados con la historia y las mejores tradiciones de la nación cubana, superándolos de manera continua y sistémica, contando para ello con los recursos humanos preparados, y respaldados por un fondo bibliográfico según necesidades informativas de los usuarios potenciales, así como la accesibilidad a recursos electrónicos, que permite desarrollar y promover la ciencia, la cultura y la innovación tecnológica.

La Biblioteca de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” se encuentra ante el gran reto de lograr un correcto uso de la información contenida en sus fondos en diferentes soportes, para alcanzar dicha meta se necesita de la ejecución de un cúmulo de acciones de Alfabetización Informacional (AI), para que estos estimulen el aprendizaje profundo en lugar de uno superficial, y en su potencial para transformar a estudiantes dependientes en estudiantes independientes, autodirigidos, a lo largo de toda su vida. Por lo que a lo anterior, se añade que como bien dice J. Stephen Parker (1985) “una buena biblioteca es más que una fuente de información, igual que un archivo bien organizado no es un simple depósito de conocimientos”. (p. 7), una buena biblioteca como la mencionada, que sin pecar de paradójicos, es una biblioteca que merece los fondos que posee; porque su uso es vital para la optimización de los procesos de alfabetización.

Las destrezas informativas en la biblioteca universitaria

Las destrezas informativas en la biblioteca universitaria se convierten en un factor clave en el aprendizaje permanente o para toda la vida de la comunidad universitaria, específicamente los estudiantes, por ser el objeto de estudio de esta investigación. Pero, para educar sobre las base de adquirir destrezas, es necesario, según Damalín Judith Díaz Suárez (2013) “capacitar a todo el personal de la biblioteca en la utilización de las nuevas tecnologías, y dotar a las bibliotecas de infraestructura”. (p. 98)

Son el primer paso en la consecución de las metas educativas de cualquier aprendizador. El perfeccionamiento de destrezas informacionales debe tener lugar a todo lo largo de la vida de los estudiantes, y especialmente en sus años de educación, momento en el que los bibliotecarios, como parte de la comunidad de aprendizaje y como expertos en la administración de la información, deben o deberían asumir el papel principal en el suministro de dichas destrezas. Los bibliotecarios deben contribuir activamente al proceso educativo de los estudiantes en sus esfuerzos por mejorar sus conocimientos y valores necesarios para convertirse en aprendedores de por vida.

Las destrezas informativas constituyen el conocimiento necesario para identificar correctamente la información pertinente, para realizar una tarea específica o resolver un problema de investigación, realizar una búsqueda de información eficiente en cuanto a: organizar o reorganizar la información, interpretarla, analizarla y evaluarla con exactitud.

Alfabetización Informacional (AI) como recurso eficaz de información en bibliotecas

La alfabetización informacional está encaminada hacia el “aprender a aprender”, hacia la adquisición de destrezas informacionales que ayuden al usuario a actuar de manera autónoma en un contexto creciente de información disponible y accesible en cualquier formato, una sociedad donde el conocimiento se renueva constantemente, aparecen o diversifican nuevas disciplinas, etc. Tales retos demandan de un individuo creativo, reflexivo, que tenga la capacidad de tomar partido desde una posición justa y ética para el bien de su comunidad. Para enfrentar estos retos, ya no es suficiente la alfabetización lectoescritora la que aún muchos seres humanos no tienen la posibilidad de alcanzar, por lo que la sociedad misma con el surgimiento de Internet y otras facilidades que brindan las Tecnologías de la Información y las

Comunicaciones (TIC) han impuesto otras alfabetizaciones, de las cuales, la más abarcadora es la Alfabetización Informacional (AI).

La Alfabetización Informacional (AI) es como resultante de la transformación de los servicios de los bibliotecarios tradicionales e innovadoras entidades suministradoras de información. En este caso la Alfabetización Informacional (AI) se asoció al uso eficaz de la información dentro de un entorno laboral y más específicamente con la resolución de problemas.

Pueden considerarse alfabetizados, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas. Con relación a la definición de Alfabetización Informacional (AI), pueden encontrarse en la literatura actual gran diversidad de ellas y también opiniones al respecto, por lo que se citan las más relevantes como es el caso de la que hace el Comité Presidencial de American Library Association (ALA) en 1989, y que es ampliamente conocida.

Se reconoce que la información precisa y detallada es la base para una toma de decisiones inteligente; reconoce la necesidad de información; formula preguntas basadas en esa necesidad de información; identifica las fuentes potenciales de información; desarrolla estrategias de búsqueda con éxito; accede a fuentes de información que incluyen tecnología informática y otras; evalúa la información; organiza la información de cara a una aplicación práctica; integra la información nueva en un área de conocimiento existente y utiliza la información en el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Los autores de esta investigación coincide con la definición expuesta por la de la alfabetización Informacional (AI) se desarrolla por medio de aprendizaje basado en recursos, donde los estudiantes deben desarrollar habilidades y/o destrezas para acceder a documentos, ejercicios de comprensión, análisis y síntesis de los contenidos evaluados sus potencialidades. Estos métodos y estilos de enseñanza permiten a los estudiantes formarse sus propios criterios y preferencias con una variedad de fuentes similares a aquellas que manejan en sus propios hogares.

Propuesta de acciones de Alfabetización Informacional (AI) dirigidas a potenciar las destrezas informativas de los estudiantes del curso diurno de la carrera de Agronomía:

- El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier formato (La información como recurso)
- Una información cada vez más heterogénea cuya autenticidad, validez y credibilidad han de ser establecidas constantemente. (Bases de datos bibliográficas y recursos y herramientas para la búsqueda y recuperación en Internet.)
- La necesidad de estar al corriente de los avances científicos tecnológicos más recientes para la actividad de investigación. (Organización de la Información)
- La demanda de los empleadores por contratar personal que sea capaz de dominar las tecnologías, buscar información en fuentes electrónicas en Internet, de gestionar y evaluar la información interna y externa.
- Una pedagogía activa centrada en el estudiante, basada en cursos y en la soluciones de problemas. (Interpretación de referencias bibliográficas y nociones sobre formatos bibliográficos, Principios metodológicos, estado del arte y marco teórico referencial, diseminación de conocimientos, socialización y publicación de información.)

Las acciones de Alfabetización Informacional (AI) favorecen el desarrollo de los conocimientos necesarios para buscar, seleccionar, evaluar y organizar la información que la comunidad universitaria necesita a favor del desarrollo profesional. A continuación se exponen las posibles acciones de Alfabetización en Información que se precisan en momentos en que las universidades cubanas exhiben altos niveles en su quehacer académico e investigativo, y los saberes que incorporarán en su aprendizaje permanecerá por el resto de sus vidas. Puesto que como manifiestan Yalaidys Corrales Valdivia y Olga Gómez Muela y Raúl Martínez Mursulí (2013)

(...) Todas las posibilidades de acceder a la información y su relación con los usuarios, traen múltiples exigencias para las unidades de información lo que se convierte en un reto para las bibliotecas y su personal, porque tienen que estar constantemente innovando, desarrollando nuevos productos y servicios, en base a una actualización permanente en información. (p. 115)

Porque, sobre la base de una actualización consecuente, continúa e interactiva, se gestionará esa biblioteca crítica y productiva que necesita la enseñanza superior del futuro, que es ya un presente inmediato.

Conclusiones

- Las instituciones de la Educación Superior, fundamentalmente la biblioteca universitaria, tiene la responsabilidad de la creación, mantenimiento y actualización de las políticas de información que contemplen las necesidades de su comunidad estudiantil y académica. Se constató que los estudiantes poseen limitaciones significativas en los conocimientos y destrezas informacionales, los mismos dificultan el proceso de formación y se encuentran vinculadas a insuficiencias tanto de la enseñanza precedente como de la Educación Superior. La comunidad universitaria (estudiantes) asocian servicios y/o recursos informativos en la biblioteca, solo con la prestación de documentos en formato impreso. Deben considerarse acciones de Alfabetización en Información como un proceso continuo y permanente que alcance todo los ámbitos educativos: formales, no formales e informales, dirigidos a toda la comunidad universitaria.
- Requieren de las acciones de Alfabetización Informacional (AI) por su esencia dinámica y el carácter complejo de su contenido de una metodología flexible y participativa, que estimule en los estudiantes la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y comunicar con eficacia que satisfagan sus necesidades académicas e investigativas, con el objetivo de elaborar acciones de Alfabetización Informacional (AI) que contribuyan al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, para lograr resultados satisfactorios en la formación de un profesional como lo demanda la sociedad en estos momentos.

Referencias Bibliográficas

Amar Rodríguez, V. M. (2006). *Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación*. Universidad de Cádiz. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=849828015X>

- Cabrera, D. H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=950786525X>
- Corrales Valdivia, Y., Gómez Muela, O. y Martínez Mursulí, R. (2016). *Diagnóstico sobre las habilidades que poseen los cuadros y docentes de la universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" en cuanto a la cultura informacional*. *Revista Márgenes*, 4(2), abril-junio. Recuperado de: revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/download/413/493
- Díaz Suárez, D. J. (2013). *Bibliotecas públicas: Nuevas Tecnologías de la Información: Impacto en el personal bibliotecario*. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=1463350163>
- Eco, U. (1999). *De Biblioteca*. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, ISSN-e 1562-4730, N°. 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283515>
- La Parra López, E. (2004). *En torno a las nuevas bibliotecas. Del texto al hipertexto: las bibliotecas universitarias ante el reto de la Digitalización* (Coord. Francisco Alía Miranda). Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8484273415>
- Lampert, E. (1998). *La universidad en el siglo XXI: perspectivas y desafíos*. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, ISSN 1138-1663, Vol. 2, pp. 5-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2159103>
- Loveless, A. Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: Creatividad, educación, tecnología, sociedad*. Madrid: Nárcea. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8427723415>
- Sánchez García, S. y Yubero Jiménez, S. (Coords) (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8490441332>
- Stephen, P. J. (1985). *La larga memoria*. *El Correo de la UNESCO*, febrero, pp. 4-37. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062882_spa

- Troyas Salas, I. (2004). *Los usuarios de las bibliotecas públicas: las bibliotecas que (no) cambian*. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, ISSN 0213-6333, Año nº 19, Nº 75-76, pp. 57-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1289744>
- Vaillarroel Maya, Á. A. y PachecoTigselema, I. (2017). *La universidad innovadora y emprendedora en el siglo XXI*. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, ISSN-e 2224-2643, Nº. 4, pp. 1-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6679133>
- Valero Iglesias, L. F. y Brunet Icart, I. (1999). *Algunas consideraciones sobre la Universidad del siglo XXI*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN-e 1575-0965, Vol. 2, Nº. 1, 1999, pp. 464-470. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796542>

COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y SABER ESTRATÉGICO: CONSTRUIR EL SENTIDO DESDE EL TEXTO POÉTICO

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. DAIRIS DE LA CARIDAD ROJAS ORTEGA

MSC. LILIA JUANA MONTEAGUDO GARCÍA

LIC. GLADYS MARÍA BETANCOURT RODRÍGUEZ

MSC. DAYAMI SARDUY SANGIL

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. CARMEN CASANOVA MARÍN

LIC. LISANDRA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

DR. C FIDEL CUBILLAS QUINTANA

DRA. C ELENA SOBRINO PONTIGO

“LA PALABRA DE LA POESÍA TEMBLARÁ SIEMPRE SOBRE
EL SILENCIO Y SÓLO LA ÓRBITA DE UN RITMO PODRÁ
SOSTENERLA”.

MARÍA ZAMBRANO

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se le confiere una especial atención a la comprensión de textos para el desarrollo de la lengua materna por lo que es indispensable optimizar esta habilidad mediante la profundización de la clase. El trabajo aborda el desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes de décimo grado, a partir de la concepción del proceso lector como actividad integradora, relacionante y estratégica. Asimismo, este requiere desde la perspectiva actual, un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la gestión meta cognitiva de habilidades intelectuales y discursivas. En este sentido, el objetivo de este trabajo es



reflexionar sobre el proceso lector desde ambientes estratégicos y meta cognitivos, a partir de la propuesta de análisis del texto “*Quéjase su suerte*”.

Introducción

Cuba como primer país socialista de América aspira a lograr óptimos niveles en el desarrollo material y cultural del ser humano, a lo largo de un ininterrumpido proceso social, en el que se concede un lugar referente a la educación del pueblo, reconoce la formación del hombre nuevo como factor esencial en la construcción de la nueva sociedad.

Además, con la participación y respaldo de las organizaciones políticas y de masas es el encargado de la estructuración y funcionamiento de un Sistema Nacional de Educación orientado al desarrollo y formación de las nuevas generaciones en un proceso docente educativo integral, sistemático, participativo y de constante desarrollo.

En todo el desarrollo de la humanidad la lectura ha jugado un papel fundamental en la transmisión de conocimientos y en la comunicación de ideas, pues ella alienta el completo desarrollo del pensamiento y la participación del ciudadano en sociedad. La lectura es un derecho universal del hombre en perspectivas de desarrollo, debe ser un hábito de vida para desarrollar una cultura general. Es imprescindible realizarla, no solo en libros, sino en cualquier texto impreso, esta es la clave para acceder a nuestra herencia cultural y científica.

La asignatura Español–Literatura ocupa un lugar destacado en el conjunto de asignaturas de la enseñanza preuniversitaria, como salvaguarda de esa aludida y necesaria herencia. Su objeto de estudio es el propio idioma, la lengua materna; fundamental medio de comunicación. Esta tarea será posible en la medida en que el profesor tenga en cuenta el carácter integrador de la asignatura, es decir, la unidad indisoluble entre sus componentes: lectura, expresión oral y escrita, ortografía, gramática y caligrafía.

El estudiante ha de emplear el idioma directamente vinculado con el pensamiento, como instrumento cotidiano de trabajo. Lo necesita para expresarse cada vez mejor y para participar activa y conscientemente en el mundo que lo rodea, por eso, es imprescindible utilizarlo.

En consecuencia, saber leer un texto es cuando se comprende si este es superior a la capacidad cognitiva del sujeto; que está leyendo, lo que implica seleccionar muy bien por parte del docente el material de lectura antes que presentarlo a los escolares, que se corresponda con la capacidad

cognitiva y la competencia lingüística alcanzada por los estudiantes en el grado que cursan. La doctora Daniel McNamara (2004) plantea que se debe preparar al estudiante en el ofrecer:

(...) Una capacitación en estrategias lectoras que se centre en la lectura activa, tratando de explicar el texto (a medida que lo leen) y realizando inferencias basadas en el conocimiento y el texto, para apoyar esas explicaciones. La combinación de estos dos métodos debería conducir a una óptima comprensión y aprendizaje. (p. 10)

A lo anterior que McNamara (2004) se explica que el acto lector es personalísimo. Y, cada estrategia a implementar, depende de las capacidades y de la voluntad, porque cada lector es distinto. Por ello, el docente deberá dotar a los estudiantes de diferentes estrategias que desarrollen la lecturabilidad, que no es más que la facilidad con que una persona puede leer materiales impresos y se desarrolla con muchos factores, tales como: conocimientos previos que posee el lector, propósitos al leer, comprensión del vocabulario, intereses y actitudes ante la lectura. La comprensión de lo que se lee está influida por el conocimiento previo del contenido que posee el lector, por lo que antes de leer se deben activar los esquemas relevantes de ese contenido.

Un lectura así entendida se caracteriza por un lector que no se deja invadir por el texto sino que se comunica con él. También, la doctora y catedrática española Matilde Neira Cousillas (2000) explica que:

(...) Por comprensión lectora entendemos la habilidad para extraer las ideas explícitas o implícitas de un texto escrito. Es este un proceso complejo en el que están interactuando los propios procesos no sólo cognitivos sino también lingüísticos y las ideas expresadas por el autor del texto. (p. 751)

Asimismo, Neira (2000) estipula que comprender un texto es penetrar con inteligencia en el texto, es decir, en manejar con audacia la información, al activar en el discurso textual para entender o captar la redistribución del texto con exactitud, la intención producida en una situación concreta y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural. De esta forma transitar por los diferentes niveles, logrando un alto nivel de motivación por los textos e interés por crear nuevas situaciones. Sus efectos abarcan la actividad intelectual, educacional y psicológica del individuo.

Autores como León (1991); Landa (1992); Neira Cousillas, M. (2000); Peronard, M. (2002); McNamara (2004); Sacristán Romero, F. (2006); Matéus Ferro, G. E. (2007); Cassany, D. y Castellà J. M. (2010); Parodi (2010); Gutiérrez (2016); Solé (2012); Arias-Gundín, Fidalgo y Patricia Robledo (2012) coinciden en que leer, comprender y escribir textos implica siempre un proceso en el que se envolan diversas operaciones mentales: percibir, recordar, identificar, formular hipótesis, inferir, establecer relaciones diversas, textualizar; reescribir el mundo del otro en nosotros los lectores modelos.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el proceso lector desde ambientes estratégicos y meta cognitivos.

Comprensión: acerca de la lectura y la comprensión como actitud activa e interactiva. ‘Aludiendo a Daniel Cassany y a Umberto Eco’

La enseñanza aprendizaje de la lectura es un proceso continuo y permanente. Se ha valorado que el concepto de comprensión lectora ha evolucionado en los últimos tiempos y esto debe implicar un cambio de actitud por parte de los educadores que se corresponda con esta nueva concepción y se manifiesta en las estrategias o procedimientos que implican en la conducción y evolución del proceso lector. Los lectores desempeñan un papel activo dentro de ese proceso complejo de solución en el que el individuo debe seleccionar, predecir y organizar la información del texto basado en su conocimiento previo. Porque para garantizar una actividad predictiva enriquecedora, Daniel Cassany y Josep M. Castellà (2010) expresan que “(...) después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene. Adopta una actitud activa e interactiva (...)” (p. 367)

Todo ello, expresadas en las habilidades se forman en el mismo proceso de la actividad en el que el alumno hace suya la información, adquiere conocimientos y experiencias, se debe garantizar que los alumnos asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las formas de razonar de modo que con el conocimiento se logre también la formación y desarrollo de las habilidades. También

(...) El significado se construye en la transacción entre un lector y un texto. El lector aporta su conocimiento previo y las inferencias necesarias para interpretarlo. La construcción del significado es un proceso interno, mental, cognitivo, de conexión y de reelaboración de la información. La comprensión es, en definitiva, una actividad

individual y en términos absolutos intransferible; esto justifica las diversas interpretaciones que puede tener un mismo texto. Leer críticamente es articular una respuesta personal al mismo. (p. 362)

Pues, el significado, surge de la negociación inteligible entre el lector y el autor, sin adoctrinamientos. Es aplicar las habilidades, para obtener la información y asimilarla. Por ello, las habilidades permiten apreciar la extensión y la profundidad de los conocimientos anclados en la estructura textual.

De esto se deduce, que la comprensión es una percepción de quien lee, es decir, una habilidad ya sistematizada del lector, para descubrir sentidos y significados. La percepción, pues le permite a quien lee y escribe captar y descubrir los signos explícitos y relacionarlos dentro del contexto del escrito en el que se encuentran. La memoria, permite recuperar información para después poder operar con ella en un largo proceso de significación, resignificación y resemantización. Por tanto, como alude María Carmen González Landa (1992)

(...) El autor es el garante de la constitución semiótica del texto, el lector es el garante de su actividad semiótica. El texto constituye un diafragma sígnico: antes de él está el esfuerzo del emisor para traducir significados a signos literarios; después el esfuerzo del destinatario para recuperar los significados recluidos en los signos. (p. 66)

En función de las expectativas que se tienen cuando se va a leer o a escribir del tema en cuestión y de la tipología textual, quien lee o escribe selecciona, elige, ordena, jerarquiza, para destejer la trama semiótica, y recuperar esos signos que se hallan intrínsecos. Tales procesos, impregnados del sentido personal que les confiere quien lee o quien escribe a partir del universo del saber que se posee y de su experiencia y relación con la palabra, constituyen el punto de partida para las inferencias, el planteamiento de hipótesis, el establecimiento de relaciones, el proceso de textualización y de lecturabilidad de los textos con los cuales interactuamos. Eco y Collini (1998) evidencian que “cualquier interpretación dada de cierto fragmento de un texto puede aceptarse si se ve confirmada y debe rechazarse si se ve refutada”. (p. 77) Quiere ello decir que el lector crítico y modelo, podrá agrupar la información previa, con la intención refleja, que es irradiada por el texto, o sea, que la nueva información que el texto le provee, debe validar la anterior, para ofrecer relevancia a aquella.



En tal sentido, el estudiante-lector debe construir el sentido-significado del texto en función de una sistemática de procesos lógicos del saber hacer con los textos, desde sus esencias predictivas, es decir, del saber comunicar a otros y a sí mismo lo leído. El profesor Geovanni Parodi (2010) expresa en este sentido que:

(...) La comunicabilidad de lo leído no debe entenderse como un mecanismo de evaluación de la comprensión, sino como una actividad intrínseca del proceso de comprensión. Ser capaz de decirse a uno mismo de qué trata el texto leído o de comunicar a otros y socializar la construcción realizada a partir del texto (...) (p.149)

Por ende, ser capaz, determina el nivel de asimilación del estudiante para interpretar, reconocer y seccionar el texto para construir macroproposiciones susceptibles de ser reelaboradas. Entre esas habilidades-capacidades se tiene:

- Interpretar el contenido de lo leído.
- Reconocer el tiempo y el lugar en que se desarrollan los hechos.
- Dividir el texto en partes con ayuda del profesor.
- Reconocer las ideas esenciales en párrafos y fragmentos de los textos leídos.
- Realizar valoraciones y argumentaciones creativas y críticas sobre el mensaje de las lecturas.
- Relacionar el título con el contenido de lo leído, intertextualizar, correlacionar lo percibido desde la aplicación del saber previo (lo ya leído) a otras situaciones comunicativas similares o distintas.

La comprensión es la construcción del significado del texto, ya que dicho significado está en la mente del lector y en el contexto que lo rodea y donde el texto es solo un punto de partida sobre el que se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia. Se expresa entonces que la comprensión es un diálogo entre los saberes del lector y la conducta esbozada por el autor; el doctor Raúl Gutiérrez Fresneda (2016) alude que:

(...) La comprensión se entiende como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia para inferir el significado que este pretende comunicar. Es decir, los lectores no son sujetos pasivos frente a lo que leen, sino que emplean sus conocimientos previos interactuando con el texto, lo que les permite construir nuevos significados. Desde este postulado el lector

alcanza la comprensión de un texto mediante la interacción de tres modelos: ascendente, descendente e interactivo. (p. 52)

Comprender exige, desde los postulados de Gutiérrez (2016) un intercambio entre el lector y el autor del texto; un enriquecimiento donde se hallen hallazgos. Por ello para que todas estas acciones ocurran se debe enseñar al estudiante a opinar, a construir un modelo mental de la situación que el discurso evoca, a partir de estrategias que resultan ser un marco fundamental de la enseñanza de la comprensión interactiva y transaccional entre el pensamiento y lenguaje; y la como construcción del significado.

Así, saber leer implica, saber andar, ascender; aplicar la inteligencia y el conocimiento previo, sustancial, a cualquier escrito deba entenderse. Asimismo, la doctora Isabel Solé (2012) explica que formar lectores implica transformar los actos reales de lectura para conformar la competencia; más en concreto ella dice “(...) formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento”. (p. 50)

Así, entender mediante procesos reflexivos, dialógicos para facilitar la organización de ideas transmitidas en forma lógica y coherente que depende en cierto grado, de los conocimientos que posee el lector, es preparar al estudiante para que se aproxime cada vez más a la competencia, a ese saber hacer afectiva y cognitivamente con el texto. Porque, el texto desea de alguna manera que se le comprenda; así, los textos, como entes discursivos denotan una realidad, connotada, comunicativamente construida por su autor-emisor. Por ello, el doctor Francisco Sacristán Romero (2006) evidencia que:

(...) Los textos y los discursos constituyen una invitación para construir mundos y sus destinatarios así debiéramos entenderlo, confrontando lo que ya sabemos de esa cercana o lejana realidad con la información que están en ellos. Pero este diálogo o interacción sólo puede tener lugar en la medida en que podamos introducirnos en el mensaje y, por tanto, siempre que podamos reconocer y recorrer su estructuración interna. (p. 274)

Por tanto, el profesor debe preparar al estudiante llegar a la comprensión global del significado de un texto, es necesario entonces, para cumplir con esta tarea, descubrir las relaciones que existen entre la estructura semántica, lexical, morfológica y discursiva en general, para “interpretar y validar” la idea total del texto. El receptor desde esta globalidad, debe captar



tanto la coherencia global (relaciones sintácticas, internas del discurso) y la coherencia local o cohesión (tipos de relaciones, interpretación semántica y creativa del lector) Es decir, que la comprensión del texto es una búsqueda de las relaciones de conexión y coherencia entre las oraciones como la coherencia global que se manifiesta cuando se puede expresar mediante el tema-asunto el significado condensado, prescrito del texto, revalorado del texto, para ir reparado, como lectores modelos esas ideas que se jerarquizan en el texto, desde dentro, como también especifica Sacristán (2006), porque leer, comprender, es escribir, nuevamente el texto, así Gabriela Kriscautzky e Isabel Vassallo (2015) especifican que “el escribir la lectura se aparece entonces como un modo de anclar la lectura escribiéndola; de inscribir con la materialidad de los trazos el ingreso que el lector, la lectora hace al texto”. (p .4)

Pero, para que el lector se sensibilice, “escriba el texto una vez más”, es decir, para que el lector visualice un nuevo texto, es vital que se analice una y otra vez la macro estructura, es necesario que avance gradualmente mediante niveles que resultan ser invariantes cognoscitivas de la actividad lectora. Por tanto, la teoría de la comprensión exige que sean “niveles”, los siguientes:

El lector avanza por diferentes niveles de comprensión; sin embargo, al señalar cuáles son esos niveles no siempre hay total coincidencia. Existen tres niveles básicos. Estos son:

Primer nivel (Lectura inteligente): en el que el lector debe hacer una lectura inteligente del texto, descubrir los tres significados del texto (literal, complementario o cultural e implícito) y responder a la pregunta ¿Qué dice el texto?

Segundo nivel (Lectura crítica): en el que se asume una actitud ante el texto, se corresponde con una lectura crítica y responde a la pregunta ¿Qué opino del texto? ¿Qué valoración puedo hacer de su mensaje?

Tercer nivel (Lectura creadora): en el que se establecen relaciones entre el contenido del texto con la realidad, con la experiencia, con otros textos. El texto desemboca en otros textos posibles. Se corresponde con la lectura creativa y responde a la pregunta ¿Para qué me sirve el texto?

Ahora bien, todos estos niveles responden a “calidades” que todo lector exterioriza desde el acto de lectura. Por ello, todo texto es portador de al menos de tipos de significaciones. A saber:

1. Significación literal o explícita: Es lo que se expresa de manera directa en el texto.
2. Significación intencional o implícita: No se dice literalmente, pero se descubre entre líneas, subyace en el texto. Una vez descubierto se hace también explícito.



3. *Significación complementario o cultural: Se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general y experiencia del autor reflejado en la que el texto significa. Si no se posee un buen nivel de comprensión no se está en condiciones de captar lo que el autor dice de manera explícita, como implícita, de acuerdo con el universo del saber.*

Sin dudas, para convertir al proceso de comprensión como una interacción entre texto, contexto y mensajes codificados a partir de mensajes, situaciones que cobrarán coherencia en la mente del lector sensible, y cognitivamente adaptado a las relaciones de construcción discursiva que debe hacer.

2. *Estrategias de lectura: Constructivo de hipótesis y de 'sentidos'. Meta cognición del lector*
La escuela debe ayudar al estudiante a saber que el proceso lector es ajustar su cognición a la intención comunicativa que evoca el texto. El texto exige al estudiante, captar, inferir, armar hipótesis, que deben ser corroboradas no solo en el texto, sino en las capacidades-habilidades del lector, para valorar la intención. Pues un proceso lector estratégicos requiere que el lector vaya transitando por cada uno de los ciclos, que son aquellos subprocesos lectores que hacen viajar por toda la gama de matices que es todo texto, así Geral Eduardo Matéus Ferro (2007) dice que:

Leer es un proceso estratégico porque este debe suplir espacios que el autor, quizá dejó en blanco; eso es leer, llenar espacios a partir de la cultura determinada en la mente del lector. La tarea del lector consiste en ir más allá de los signos verbales, esto es, crear y reconstruir informaciones que llenen los "vacíos" dejados por los signos escritos, con el fin de recrear en la mente el significado del texto. (p. 40)

Cumplir esa misión involucra entender a la lectura como proceso de aprendizaje, donde el estudiante sea capaz de pensar, interiorizar y reflexionar para la formación de potencialidades creadoras y para la vida práctica, de forma activa y estratégica para inferir significados gradualmente más elaborados a partir de sus esquemas de conocimientos previos. Para José Antonio León (1991) "el lector maduro parece utilizar hábilmente este conocimiento tanto en la representación de la nueva información como en la recuperación de esta información a la hora de elaborar sus respuestas. Al mismo tiempo, el uso de este tipo de conocimiento revierte en una mayor estabilidad del recuerdo con el paso del tiempo". (p. 79), un lector que por demás debe ser

inteligente, crítico y creado; reconstructor de los semas del texto; de esos que aún se hallan adoctrinados en la cultura del autor del texto base.

La comprensión asumida con enfoque estratégico responde a determinadas necesidades y a particulares intenciones. Se lee para informarse, entretenerse. Se suele considerar la lectura como medio y como fin cuando es valorado como una herramienta a través de la cual se obtienen conocimientos. Así, Olga Arias-Gundín, Raquel Fidalgo y Patricia Robledo (2012) expresan que “las estrategias son los instrumentos, recursos u acciones de carácter cognitivo que pueden ser deliberadamente seleccionados, adaptados y utilizados con la finalidad de facilitar la comprensión lectora y el aprendizaje”. (p. 2), porque la estrategia es la sistemática que se utiliza para lograr la finalidad u objetivo que el lector se propone. Visto ello, los autores de este trabajo expresan que la finalidad en la comprensión de lectura puede traducirse como:

- La lectura para obtener información, para saber, para conocer.
- La lectura para opinar, interactuar.
- La lectura para entretenerse, para gozar, para crear, para jugar y para recrearse.

En el proceso de comprensión del texto escrito adquiere una gran importancia la deducción, pues ella actúa como soporte del proceso de inferencias e hipótesis y mucha relación guarda con los saberes que posee el lector. La comprensión de un texto estará, entonces, muy condicionada por lo que previamente conoce el lector y por cómo actualice, reconstruya la estructura textual en función de su argamasa cognitiva previa, como discurso actuante y operacional. Para “durante la instrucción en comprensión lectora, se permita a los estudiantes elegir las estrategias metacognitivas que prefieran, de tal manera que se comprometan y motiven hacia el logro de un incremento en la eficacia de sus habilidades”. (Gundín, Fidalgo y Robledo, 2012, pp. 5-6)

Pues, el lector, debe aprender a leer para aprender, a partir del uso medido e intencionado de estrategias, vitas estas como el proceso por el cual el lector halla sentidos y construye las lógicas del texto. Por ello, algunas de las estrategias que contribuyen a este proceso son:

- Anticipación: El lector, mientras lee, va haciendo anticipaciones que pueden ser léxico-semánticas, es decir, anticipar algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa alguna palabra o categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo). Estas anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos al tema, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto.

- *Confirmación y autocorrección: Son las que pone en práctica el lector para confirmar o rechazar sus propias predicciones y anticipaciones. Si estas son aceptadas, el lector las confirma al leer, si fueron incorrectas, las rectifica, (releer partes confusas, consultar el diccionario, resumir, hacer esquemas).*
- *Monitoreo: Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer, o a continuar las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.*

Todas estas y otras para conformar una competencia cultural como caudal de lecturas previas, como sustrato del conocimiento del mundo. Y, como sustento vital que garantiza que le lector extraiga de la lectura un conocimiento, su conocimiento enriquecido, dirigido a potenciar la información, no como reservorio pasivo, sino como condicional del aprendizaje constante, sistémico y relevante. Porque comprender, es escribir un modelo particular de lectura, donde el lector estratégico deje su huella cultural, que es mirar al texto con una visión crítico-analizadora. Precisamente, para Gabriela Kriscautzky e Isabel Vassallo (2015)

(...) Escribir la lectura es entonces resultado de una serie de praxis previas: tomar conciencia de la propia reacción frente al texto; intentar comunicarla y, por ensayo y error, percibir si hay que desecharla o de qué modo puede asumir una forma convincente (...). Es nada más y nada menos que subir los primeros peldaños en la escala de la producción lectora y de la crítica. (p. 72)

La siguiente figura muestra el proceso que se debe seguir para evaluar una actividad de comprensión estratégica surte efecto si el lector es evaluado desde su saber las potencialidades del texto.

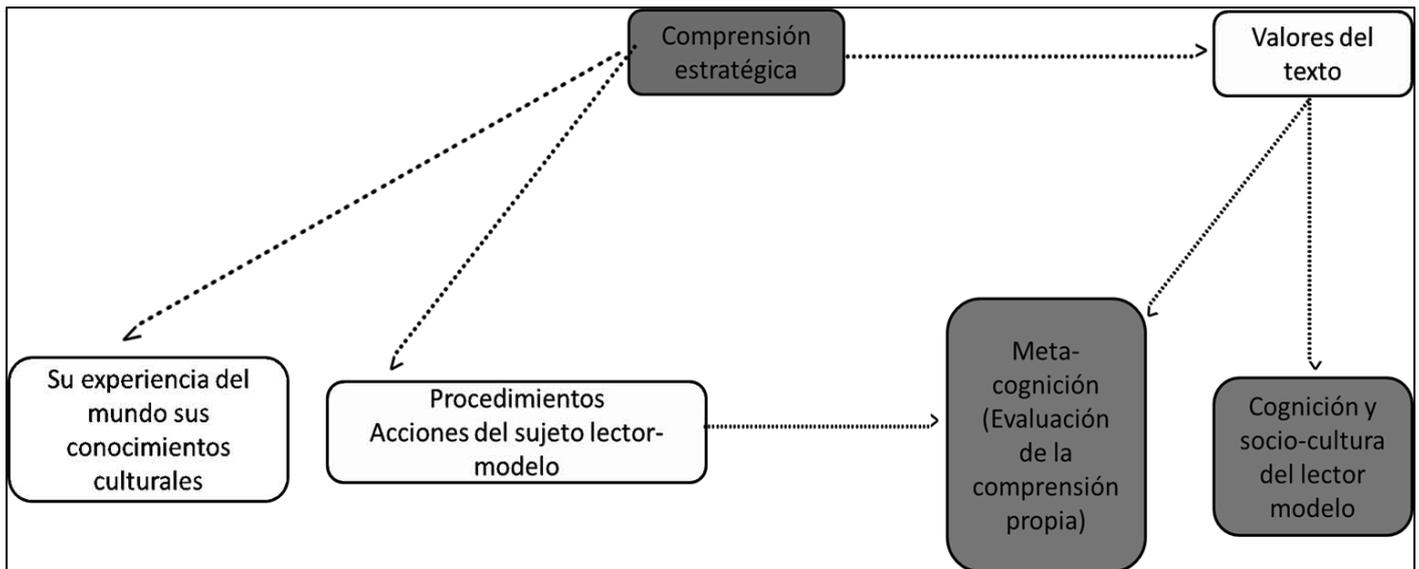


Figura 1. Modelo didáctico que asume la comprensión con un enfoque meta-cognitivo y socio-cultural. Fuente: Elaboración propia de Israel Acosta Gómez. (Basado en Solé (1987) y Cassany (2007))

Cassany (2007) expone lo concluyente en el adquirir vocabulario, para generar sinergias o abordajes conceptuales de lectura. En tanto instruye que “en definitiva la lectura facilita la adquisición de vocabulario y éste fomenta la lectura de manera que se constituye un círculo vicioso difícil de romper”. (p. 2)

En tal sentido, para Kriscautzky y Vassallo (2015) y para Marianne Peronard (2002) queda explícito que el lector estratégico es un constructor de su modelo mental; es un escritor de la praxis que vive; así la propia Peronard (2002) exige que “(...) un buen lector estratégico debe tener una teoría o modelo mental de la tarea, que incluya las posibles finalidades de su lectura, es decir, de aquello que pretenda hacer con la información obtenida a partir del texto”. (p. 102), es pues concebir una producción de sentidos para “integrar incesantemente la mirada del otro (de los otros lectores y lectoras) a la propia (Kriscautzky y Vassallo, 2015, p. 72)

De ahí que, se impone como concepción que leer es participar en un proceso activo de recepción y que saber leer es saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas, indicios o pistas, ser capaz de establecer relaciones, de integrar los saberes, vivencias, sentimientos, experiencias de comprensión y, finalmente, elaborar una interpretación cohesiva y coherente.

Una breve propuesta poemática para el aula

Para dar continuación a la teoría antes expuesta, se ejemplificará brevemente, cómo puede quedar la comprensión estratégica del poema objeto, en el aula de clases. El poema se titula

“Quéjase de su suerte”, de la escritora mexicana Sor Juana Inés de la Cruz.

En perseguirme mundo ¿qué interesas?
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento
y no mi entendimiento en las bellezas?

Yo no estimo tesoros ni riquezas,
y así, siempre me causa más contento
poner riquezas en mi pensamiento
que no mi pensamiento en las riquezas

Y no estimo hermosura que vencida
es despojo civil de las edades
ni riqueza me agrada fementida;

teniendo por mejor en mis verdades
consumir vanidades de la vida
que consumir la vida en vanidades.

Por ejemplo, tomemos el primer y segundo apartado líricos, para fundamentar la explicación. Ideas básicas según apartados líricos. Un recurso para hallar “significados”, y entenderlos a – priori.

En perseguirme mundo ¿qué interesas?
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento
y no mi entendimiento en las bellezas?



(Este primer apartado lírico: Comienza aludiendo a la sociedad. En estos versos relata sobre por qué el mundo se encuentra orientado en poner insignificancias al entendimiento, y no poner entendimiento a las formas cognitivas que han de ser más placenteras.

Yo no estimo tesoros ni riquezas,
y así, siempre me causa más contento
poner riquezas en mi pensamiento
que no mi pensamiento en las riquezas

.....

Y no estimo hermosura que vencida
es despojo civil de las edades
ni riqueza me agrada fementida;

(Este segundo apartado lírico: Alude a la inteligencia en estos versos. Nos habla sobre la agudeza del conocimiento, que puede poseer una persona, por sobre las riquezas y la mera e insignificante belleza física.

Además, que el sujeto lírico demuestra de manera implícita su repulsión a las personas de mala fe.)

Los estudiantes podrán escribir su comprensión, es decir, diseñarla a partir de la oralidad, es decir, en la construcción consciente del significado del texto con sus compañeros. Muchos, seguramente, expresaran que es idea del sujeto lírico expandir la luz del saber; de resplandecer ese entendimiento, esa razón. Apartar lo imprudente y a veces irreflexivo del mundo, es decir, apartar lo vano, y lo jactancioso, y las petulancias, de los presumidos, en lo más alto del ser, su espiritualidad, para que se levante de la hoguera que lo sucumbe, y aflore en él, el sentimiento más hondo, que puede experimentarse: la altura, plena de esencialidades.

El poema cuenta como Sor Juana responde al ataque de la sociedad mexicana de esa época. Es expresado por Sor Juana, lo difícil que era ser mujer en este espacio. En este soneto, como principal recurso literario, Sor Juana defiende la pasión por la poesía, y su ardor por los estudios, al repulsar toda actitud necia e insustancial que denigrara al ser.

Conclusiones:

De acuerdo con las fuentes bibliográficas examinadas se ha adoptado como criterio que los estudiantes deben transitar por una actividad de comprensión lectora estratégica porque estas contribuyen al desarrollo de una situación concreta y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural. De esta forma podrán transitar por los diferentes niveles, logrando un alto nivel de motivación por los textos e interés por crear nuevas situaciones comunicativas y socialmente discursivas, para potenciar la actividad intelectual, educacional y psicológica del individuo.

En fin, un poema que nos ha impregnado con su aroma, que es la fragancia de la vida, diríamos que nos ha mostrado la mejor de las lecciones, “estudiar, sacrificarse”, y no eternizarnos en lo “impreciso, e impuro de la vida”, sino en lo que nos llena, abarca y determina: lo espiritual, como la inmensidad más hermosa del pensamiento, del ser. Y esa es la enseñanza que se pudo descubrir, como ese néctar que se necesita, urgentemente, en este mundo, por momentos vago, y desolado. Sor Juana Inés de la Cruz, hoy, no eligió única y estrictamente ser escritora, sino que, como bien dijese Jean-Paul Sartre, filósofo y crítico literario francés, de que no se es escritor por haber elegido decir ciertas cosas, sino por la forma en que se digan, y es tan fiel esta sentencia de Sartre, que Sor Juana Inés, se alza con toda la rectitud moral, en nuestra América, para expresarnos por boca de todos los que la entendemos y asumimos, que la vida es mejor consumirla en lo preciso, que consumirse en la incerteza

Referencias Bibliográficas:

- Arias-Gundín, O. Fidalgo, R. y Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), pp. 1-7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4652016>
- Cassany D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. En *Revista Aula de innovación educativa*, No. 162, 18-22. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1
- Cassany, D. y Castellà J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), pp. 353-374. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175.../18441>

- Eco, U. & Collini, S. (1998). *Interpretación y sobre-interpretación*. (Traducción de: Juan Gabriel López Guix). EE.UU: Editorial University Press. Recuperado de <https://books.google.com.cu/books?isbn=8483230100>
- González Landa, M. C. (1992). *La construcción del sentido en los textos literarios*. *Didáctica*, No.4, pp. 65-84. Editorial Complutense, Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148615>
- Gutiérrez Fresneda, R (2016): *La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora*. *Investigaciones Sobre Lectura*, Vol. 5, pp. 52-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334403>
- Kriscautzky, G. y Vassallo, I. (2015). *Escribir la lectura: producción de sentidos y construcción de la subjetividad*. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2(3) Julio, pp.68-79. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/344/165>
- León, J. A. (1991). *Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto*. *Infancia y Aprendizaje*, No. 56, pp. 77-91. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Intervenci%C3%B3n+en+estrategias+de+comprensi%C3%B3n.+Un+modelo+basado+en+el+conocimiento+y+aplicaci%C3%B3n+de+la+estructura+del+texto
- Matéus Ferro, G. E. (2007). *Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos*. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades, Segunda época*, No 26, Segundo semestre, pp. 39-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832061>
- McNamara, D. (2004). *Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. *Revista Signos*, 37(55), pp. 1-12. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984608>
- Neira Cousillas, M. (2000). *Papel de la memoria operativa en el proceso lector: adquisición de la lectura y comprensión lectora*. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, Vol. 6, pp. 751-756. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049179>



- Parodi, G. (2010). *La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos*. *Revista Signos*, 44(76), pp. 145-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5885472>
- Peronard, M. (2002). *Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión*. *Católica de Valparaíso. Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, No. 7, pp. 95-115. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467329>
- Sacristán Romero, F. (2006). *Comprensión de la lectura en alumnos de enseñanza secundaria*. *Didáctica. Lengua y literatura*, Vol.18, pp. 271-293. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201317>
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 59, pp. 43-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>



LA PREPARACIÓN COMO VÍA DE APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN LA ESCUELA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. YUDELKIS DAYARA GONZÁLEZ MENESES

MSc. TAHIRIS RODRÍGUEZ DÍAZ

DR. C FIDEL CUBILLAS QUINTANA

DRA. C CARMEN LYDIA DÍAZ QUINTANILLA

MSc. YAIRIS CEPEDA RODRÍGUEZ

DRA. C ZUYÉN FERNÁNDEZ CABALLERO

LIC. REINIER CRESPO CANCIO

LIC. VIVIANA DE LA CARIDAD MORELL TORRES

MSc. JORGE GÓMEZ EXPÓSITO

“LA EXPERIENCIA NOS DA LAS PRUEBAS PRIMERO Y LAS
LECCIONES MÁS ADELANTE”.

NAOMI JUDD

Las transformaciones educativas que se llevan a cabo exigen cambios en la preparación del personal docente: en ellos están las mayores fortalezas, con las que se cuenta para dar respuestas a los problemas y contradicciones actuales y promover las transformaciones en busca de la calidad educativa. Se considera que todos los que de una forma u otra son educadores deben sentirse siempre insatisfechos con lo que se sabe y con lo que se hace, pues la misión que se ha encomendado es importante, determinante y significativa para el futuro de la sociedad, y bien se



podiera decir que de la preparación que se le dé a los maestros depende en gran medida el ciudadano útil, noble, patriota, inteligente, activo, creativo y revolucionario que reclama la sociedad. En este sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el proceso de preparación como eslabón clave desde vías desarrolladoras dirigidas al instructor de arte de la especialidad de teatro en la enseñanza primaria.

Introducción:

En el mundo contemporáneo predomina una feroz globalización neoliberal. Se trata de imponer la hegemonía de la potencia imperialista a través de los monopolios de la información y las comunicaciones, con mensajes consumistas, banales y mediocres. Estos mensajes están dirigidos a influir sobre grandes segmentos de la población del planeta con un determinado modo de pensar y actuar, convirtiéndola así, en un destinatario pasivo y acrítico. Por ello, es cada vez más necesario el cultivo y respeto de los valores culturales nacionales, desde una ética profundamente humanista.

Mediante el humanismo, el ser humano se convierte en un individuo protagonista y participante crítico, y pueda establecer un verdadero y creativo diálogo con la cultura contemporánea, haciendo frente a todo tipo de manipulación. En las actuales circunstancias mundiales la educación cubana se enfrenta al mayor reto de su historia: formar un hombre que, sin perder el sentido de dignidad y patriotismo, sea capaz de mostrarse culto, audaz y decidido ante los nuevos retos y proyectos que el país está obligado a atravesar en el plano económico, social y político.

La política educativa marca la orientación de los principios y contenidos para la educación de las nuevas generaciones, así la política educacional cubana quedó trazada en la plataforma del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) de 1975. Esta política se fundamenta en la filosofía marxista –leninista y los principios martianos y define que el fin de la educación es formar las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico, desarrollar en toda su plenitud humana las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y con alto nivel de responsabilidad individual y colectiva, al asumir la educación como instrumento de perpetuación y

transformación de la cultura. Este fin conserva su vigencia, y ha sido ratificado y enriquecido. Esta relación entre el arte, la cultura y el medio que rodea al individuo, permite una formación integral del mismo, en la que se contemplan también los valores, y un conocimiento del contexto en el que vive, para la educación, en tanto forma de conocimiento, a partir de la percepción, la exploración, la comprensión y la interacción con el mundo, como representación simbólica que es expresión de preparación.

El arte constituye el más importante y directo medio de educación, en especial la Educación Artística, por la influencia que ejerce en el ser humano. Por eso, el arte no solo analiza hechos y fenómenos de la naturaleza, sino el complejo de las relaciones humanas y hechos sociales. El arte posee gran valor cognoscitivo, educativo e ideológico; permite enriquecer el conocimiento humano de la vida, penetrar profundamente en la realidad y el conocimiento de las sociedades: actúa como portador de una ideología, pues refleja la realidad a través del prisma de los intereses de una clase.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el proceso de preparación como eslabón clave desde vías desarrolladoras dirigidas al instructor de arte de la especialidad de teatro en la enseñanza primaria.

Desarrollo:

Hacia una preparación sistémica y sistemática en la escuela

“El maestro debe dedicar gran parte de su tiempo libre a la auto preparación individual y debe ser un autodidacta que perfeccione permanentemente su método de estudio”. (Castro, 1978, p. 2) De esta manera, muy aleccionadora e iluminada en todo sentido, se ve la preparación, como vía para la sistematización, profundización y control, es por su esencia, recursiva e ininterrumpida. Por ende, preparar supone, construir un sistema diversificado de formas o vías para garantizar la calidad del proceso docente, que el instructor de Arte, lleva a cabo en la escuela. En consecuencia, la UNESCO ha reconocido el papel céntrico que tienen los docentes en la elevación de la calidad de los procesos educativos en que participan y promulgan la necesidad de mejorar su preparación. Para lograr un nivel de aprendizaje superior en los

estudiantes de la educación primaria, es vital que se estructure como vía indispensable de superación, la efectividad del trabajo metodológico, con el objetivo de elevar la preparación de los docentes, aspecto que presenta aún insuficiencias, puesto que el conocimiento de los estudiantes no alcanza el nivel deseado.

En esta actividad lo más importante es el análisis de los resultados de los aspectos mejor logrados y los que requieren de una mayor atención, los cuales quedan registrados y sirven de base para el seguimiento y evolución que experimenta el docente. Este tipo de actividad puede ser dirigida por el metodólogo de Instructor de Arte, el responsable de asignatura, los cuadros de dirección de la institución docente, los tutores y los colaboradores en relación con el dominio en del contenido. Es así, pues que el término “preparación”, se puede conceptualizar como el dominio de conocimientos y habilidades, que le permiten a la persona alcanzar la socialización de los contenidos, entiéndase por “socializar”, como establecer dinámicas experienciales en donde los docentes “sitúen” sus saberes en función de los objetivos marcados en los planes de estudio que enseñan. En tal sentido, la preparación se convierte forma y nivel del trabajo metodológico, bien porque según criterios se define como todas las actividades intelectuales, teóricas, prácticas que tienen como objetivo la elevación de la eficiencia de la enseñanza y la educación. En consecuencia, el trabajo docente-metodológico se ejecuta con el fin de optimizar, de manera continua el proceso pedagógico, para garantizarle al docente las herramientas que le permitan lograr la efectividad en su desempeño profesional, para prever los retrocesos que puedan gestarse en tal empeño.

En consecuencia, el doctor Lizardo García Ramis, investigador del ICCP, plantea que la preparación proyecta el: “prevenir, disponer y arreglar una cosa para que sirva a un efecto”. (García, 1996, p. 21) Le pertenece entonces a la institución, preparar al hombre de este siglo, con un pensamiento lógico, flexible y creador, para que pueda transformar e interactuar con el medio social, cultural y económico en que vive. Los maestros también perfeccionan sus conocimientos y habilidades a través de la preparación metodológica que es el conjunto de actividades que se realizan sistemáticamente por el personal docente para lograr el perfeccionamiento y profundización de sus conocimientos. La realización de toda actividad metodológica, entonces, está orientada a que el personal docente, tanto graduado como en

formación, domine los contenidos y la didáctica de las asignaturas, especialidades y área de desarrollo que imparten y logren los objetivos siguientes:

- *Elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y de todo el trabajo educativo mediante el perfeccionamiento constante de su labor profesional.*
- *Lograr la preparación en la práctica, de manera sistémica y sistemática, de todos los dirigentes, metodólogos integrales, docentes graduados y en formación y los técnicos.*
- *Asegurar el desempeño profesional sobre la base de actuaciones ética en correspondencia con la tradición pedagógica cubana.*

La preparación del docente, se efectúa de forma individual y colectiva. La individual es la labor de auto preparación que realiza el Instructor de Arte en el contenido, la didáctica y los aspectos requeridos para el desempeño de su labor docente y educativa. Esta auto preparación es la base de la cultura general del personal docente e indicio esencial para que refleje ser efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, lo cual solicita de esfuerzo personal y dedicación permanente. Tanto es así, que nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, asentía que “la auto preparación tendrá calidad si existe espíritu de superación, si se es exigente consigo mismo, si se está inconforme con los conocimientos que poseen. La inquietud intelectual de un profesor es cualidad inherente de su profesión. Cuando se tiene clara conciencia del papel que se desempeña, el estudio se convierte en un placer, además de una gran necesidad”. (Castro, 1978, p. 7)

El maestro realiza su auto preparación teniendo en cuenta la orientación ideológica y política del contenido, los objetivos, los contenidos, los métodos, los procedimientos, medios de enseñanza, las formas de evaluación de la unidad o subunidad objeto de análisis, también debe tener presente cómo atender la diversidad en el grupo en que imparte sus clases. Es decir, que esa auto preparación, gestiona la calidad del proceso de enseñanza, pero también, la atención consecuente con cada individualidad. La realización de las actividades metodológicas están dirigidas a que el personal docente, tanto graduados como en formación, dominen los contenidos y la didáctica de las diferentes asignaturas, especialidades y áreas de desarrollo que imparten y

alcancen los objetivos. Ello, explica que la preparación que se realiza de forma colectiva posee como rasgo fundamental el enfoque de sistema que se lleva a cabo en cada uno de los niveles organizativos del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, porque preparar es centrar el interés y sostener la participación desarrolladora. La concepción del sistema de actividades de preparación metodológica para los docentes, se convierte pues, en útil herramienta, porque estimula y hace participar de manera activa, una labor socializadora, generatriz de experiencia y participación continua.

Por tanto, el trabajo metodológico, se dirige al apoyo permanente del docente en su preparación para impartir buenas clases y actividades, para resaltar las experiencias positivas, determinar las causas que originan los problemas y demostrarle cómo resolverlos mediante trabajo participativo, cooperado, desarrollador y creativo. En este sentido es vital elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de todo el trabajo educativo mediante el perfeccionamiento constante de su labor. Así, la preparación de la asignatura, se realiza para dotar al maestro de los elementos necesarios para desarrollar con efectividad su trabajo docente educativo. En esta se pone de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado por el docente en las diferentes direcciones del trabajo metodológico, docente-metodológico, científico-metodológico y la preparación metodológica.

El aprendizaje desarrollador y su didáctica. Esencia clave en la preparación del docente

“El aprendizaje consiste en un conjunto de materiales y herramientas que uno puede manejar y manipular”. Así, nos alerta el matemático y científico sudafricano Seymour Papert (1980), porque es básico comprender que lo desarrollador es una intención o demostración, hacia lo demostrable. Es pues que sin demostración, no hay aprendizaje desarrollador, ni tampoco didáctica. Lo anterior, se explica porque la formación y el desarrollo de los profesionales de la educación, se compone como una prioridad de la sociedad, fundamentalmente en el marco de las actuales transformaciones que se amplían en el sistema educativo cubano, al cual deben dar respuesta todos los organismos y organizaciones sociales con creatividad, correcto desempeño, y

autonomía, y como transformación de quien aprende. De esta manera, el aprendizaje desarrollador es el que certifica en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura.

El aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. En consonancia con lo anterior se asume por la doctora Doris Castellanos Simons, (2005) que el aprendizaje humano es por esencia “el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”. (Castellanos, 2005, p. 7) Por ello, al tomar las premisas desarrolladoras del aprendizaje, se explica que la socialización emana responsabilidad ante el trabajo para asumir los cambios que se generan en el sistema educacional.

Pero, el desempeño y creatividad, dependen de la variable desarrolladora del aprendizaje, que estipula un conocimiento centrado en lo sistémico y sistemático para lograr un nivel de aprendizaje superior en los estudiantes de la educación primaria, como en todos los demás niveles educativos, indispensable así para la efectividad del trabajo metodológico en función de elevar la preparación de los docentes, aspecto que presenta aún insuficiencias, puesto que el conocimiento de los estudiantes no alcanza el nivel anhelado. El aprendizaje es una realidad co-creativa en la que cada uno de los que interviene (educador-estudiante), aporta algo. El conocimiento resultante es nuevo, varía del conocimiento que se poseía y del que aportaron las personas implicadas.

Es decir, que la didáctica desarrolladora debe partir, de donde se encuentra el sujeto que se prepara, para poder socializar sus experiencias, a partir de las expectativas o deseos, o simplemente desde las posibilidades de este para poder conducir su preparación. La didáctica desarrolladora, es un enfoque de participación que genera “la implicación para nuestras aulas es que el aprendizaje de participación, en donde los estudiantes aprenden a sacar el mejor partido

de las capacidades de cada uno para lograr un importante objetivo de grupo". (Farnham-Diggory, 1996, p. 86), y el objetivo, no es más que la socialización o construcción de un mundo escolar dinámico. Ello, se fundamenta, al plantear que la didáctica desarrolladora es sinónimo de aprendizaje autónomo, porque este implica la reflexión y la asunción de sentidos y lógicas hacia lo que se entiende; es decir, esta autonomía se valora por la capacidad del sujeto para aprender más. "No queremos multiplicar las preguntas, sino buscar las respuestas. Quisiéramos saber cómo se deberían configurarse escuela y clase, para que sean atractivas; y quisiéramos comprender qué papel y qué forma deben revestir los programas para que sean aceptados con entusiasmo por los estudiantes.

"Con ello buscamos también entender qué queremos a fin de cuentas decir cuando hablamos de contenidos o temas. Y en especial cómo se debe organizar el aprendizaje, para que sea atractivo". (Aebli, 1991, pp. 19-20) Por ello, más que el propio contenido, la didáctica desarrolladora, pone énfasis en la actividad que se ejecuta, porque es la actividad de aprendizaje, la que modifica la personalidad del educando. Además, "todo ello, lleva a la necesidad de realizar una renovación efectiva del aprendizaje y de la enseñanza; por lo que se concientiza a los docentes para enfrentar de manera reflexiva y creadora los cambios que se imponen hoy la educación en cuanto a la manera de gestionar, producir e intercambiar el conocimiento". (Cepeda, Díaz-Quintanilla, Acosta y Trujillo, 2018, p. 55) En este sentido, el aprendizaje desarrollador implica socialización y compromiso, pues esto está explicitado desde el sistema de preparación del Instructor de Arte, lo cual significa que este docente se implique y favorezca desde su análisis u óptica afectiva y cognitiva, un enseñar diferente, un enseñar constructivo.

El aprendizaje desarrollador se genera si existe interpretación, si existe valoración consecuente y creatividad sensibilizar, demostrada en la acción y desde la experiencia, como generadora de estímulos. Asimismo, Jiddu Krishnamurti, (1997), reconociendo orador y filósofo indio plantea que "la verdadera mente individual es la mente capaz de aprender, no la mente que ha acumulado.

Tal como somos ahora, estamos todo el tiempo añadiendo a nuestras acumulaciones”. (Krishnamurti, 1997, p. 14). Porque la enseñanza y la didáctica desarrolla estimula y motiva, pero también hace trascender al Instructor de Arte, como gestor de cambio gradual y prospectivo, creativo y transformador, porque “la adquisición de conocimientos y habilidades contribuirá gradualmente al desarrollo del pensamiento, a la formación de los intereses cognoscitivos y de motivos para la actividad”. (Rico y Silvestre, 2002, p. 69) Enseñar por la vía desarrolladora, constituye una materia instrumental para el ser humano, puesto que permite el acceso al conocimiento, y la formación axiológica, cuestión esencial en el proceso de la educación, y para el sujeto de la educación, como aprendizaje relevante.

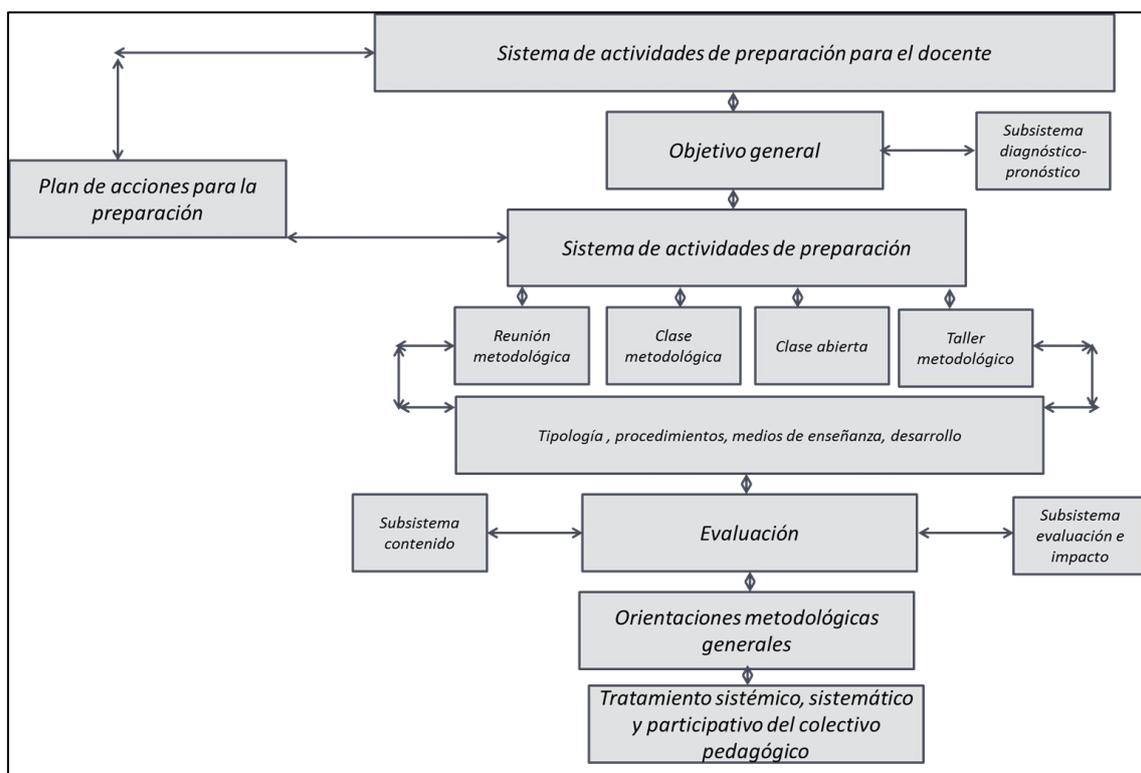


Fig. 1: Sistema de preparación del docente mediante los subsistemas en el colectivo pedagógico

Conclusiones:

Los elementos sistematizados en función de asumir la preparación como vía transversal para adquirir competencias, demuestra que la elaboración consecuente de un sistema de actividades metodológicas, puede ser muy bien la vía para la solución de la preparación de del docente, para

la apropiación de los conocimientos teóricos y metodológicos que le admitían alcanzar niveles superiores, desde vías desarrolladoras, la trasmisión de saberes, que favorecen la formación integral del docente que enseña, pero también del estudiante que aprende y emprende el camino para el desarrollo de habilidades, desde las exigencias formativas del docente.

Referencias bibliográficas:

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Ediciones Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8427709382>
- Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. En *Curso Pedagogía '05*. Ciudad de la Habana.
- Castro Ruz, F. (1978). *Informe Central del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Cepeda Rodríguez, Y., Díaz-Quintanilla, C. L., Acosta Gómez, I. y Trujillo Barreto, N. A. (2018). *Procedimientos metodológicos para lograr las relaciones interdisciplinarias*. En *Revista Gaceta Médica Espirituana*, 20(3), pp. 54-64. Recuperado de: revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1768
- Farnham-Diggory, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8471123967>
- García Ramis, L. (1996). *Retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Krishnamurti, J. (1997). *Sobre el aprendizaje y la sabiduría*. Barcelona: Ediciones Kairós. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8472453529>
- Ortiz Ocaña, A. (2008). *Aprendizaje desarrollador: una estrategia pedagógica para educar instruyendo*. En *Pedagogía problemática, significativa y vivencial*. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9588511003>

Papert, S. (1980). *Desafío a la mente: computadoras y Educación*. Recuperado de:
<http://www.frasesypensamientos.com.ar/frases-de-aprendizaje.html>

Rico Monterro, P. y Silvestre Oramas, M. (2002). *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. En *Compendio de Pedagogía* (Compl. Gilberto García Batista) La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de:
<http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3717/2/Compendio%20de%20Pedagogia.pdf>

ÁREA:

*T*ICS, ENSEÑANZA

DESARROLLANTE Y CIENCIAS DE LA

*I*NFORMACIÓN

Σ

Σ

Σ

Σ



TICS Y OPTIMIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. EVALUACIÓN DE CALIDAD Y PRÁCTICA EDUCATIVA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

MSC. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSC. MAYELÍN BAGUÉ ANTIGUA

MSC. ÁNGEL RAMÓN GONZÁLEZ ÁGUILA

DRA. C MERCEDES ESCANAVERINO FERNÁNDEZ

“LA FELICIDAD NO ESTÁ EN LA CIENCIA, SINO EN LA
ADQUISICIÓN DE LA CIENCIA”.

EDGAR ALLAN POE

“LA TECNOLOGÍA, COMO EL ARTE, ES UN EJERCICIO
ALTÍSIMO DE LA IMAGINACIÓN HUMANA”.

DANIEL BELL

Las nuevas tecnologías TICs, han posibilitado que las gestiones en la Educación Superior se humanicen, es por ello, que los procesos se han de desarrollar significativamente, hacia la construcción axiológica y estratégica de los discursos docentes. Con todo, se garantiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje asociativo y relacional, en la construcción de los saberes. Asimismo, la práctica educativa demanda autogestión, y capacidad de evaluación de la calidad. De esta manera, el objetivo de este trabajos exponer los elementos teóricos-metodológicos que sustentan un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA).



Introducción:

Plenamente inspirados con lo expresado por Poe y Bell, se comparte la idea de hacer de la tecnología, no solo un instrumento de recepción, sino de adaptación y sensibilización, donde el humano piensa y la máquina hace, porque aplicar las TICs, no es solo tarea de designar un “uso”, sino de la evaluación de los recursos TICs, la cual insta y demanda en la Educación Superior de una capacidad estratégica para implementar los recursos informáticos como agentes mediadores desde el componente afectivo-motivacional. Para eso, se expresa con total certeza que la universidad del siglo XXI exige un carácter proactivo en la enseñanza que ayude a crear modos de actuación creativos. Asimismo, el profesor Guillermo Bautista Pérez y otros (2006) plantean que:

La formación en EVEA no tiene que ver sólo con la tecnología, tiene más de replanteamiento y de innovación que de novedad tecnológica de aprovechar la oportunidad y actualizar el rol docente (...) En suma, es la adaptación de la universidad a la sociedad de la información, no solo utilizando las TIC, sino también, y sobre todo, renovando pedagógicamente e innovando conceptualmente. (Bautista, Borges & Forés, 2006, p. 23)

Es evidente, porque no solo se trata de utilizar la tecnología, per se, sino, adaptarla a las regularidades de la enseñanza; es por ello que lo virtual por ello mismo no funciona, desde el hecho de implementarla porque es visualmente diferente, sino porque hace innovar o transformar, de acuerdo a su uso, un proceso diferente en lo sistémico y diferente en las formas que la didáctica rectora.

Todo ello exige un modelo basado en la enseñanza TICs para trazar un objetivo que genere una actitud en el profesor de saber y poder caracterizar el aula o grupo de manera que cada contenido a insertar en el medio informático priorice el pensamiento interdisciplinar, desde el logro de relaciones interdisciplinarias entre las disciplinas y sus contenidos, que no es repetir contenidos meramente, sino enriquecer, complementar el sistema de habilidades que se engendra en el contenido. Además, el uso de las TICs hace participar a los sujetos, pero también, extraer del entorno virtual un aprendizaje que gestione un aprendizaje colaborativo, en red y en grupo;

véase entonces como expresan los investigadores, César Coll y otros, (2008) que evidencian que la experiencia es sustantiva para desarrollar la cognición. Así las TICs:

(...) pretenden que el alumno active procesos de pensamiento de orden superior, para lo cual plantean situaciones en que la estructura y el proceso de indagación y de búsqueda de posibles alternativas a los casos o problemas planteados están siempre abiertos (...) Desde esta perspectiva, ponen al alumno en situación de evocar, seleccionar y usar sus conocimientos previos, de desarrollar progresivamente procesos de aprendizajes autorregulados y conscientes, y de transferir y probar la funcionalidad del conocimiento. (Coll, Mauri & Onrubia, 2008, p. 214)

Es así como el alumno construye los significados de aprendizaje, haciendo en contexto, y situando sus aprendizajes precedentes en función de lograr la resolución de problemas para gestar una visión coherente e introspectiva de los saberes que progresivamente se insertan en la verticalidad de lo consciente y lateralizando creatividad consecuente. Además, el uso de las TICs hace participar a los sujetos, pero también, extraer del entorno virtual un aprendizaje que gestione una instrucción colaborativa, en red y en grupo; véase entonces como expresan los investigadores, César Coll y otros, (2008) que evidencian que la experiencia es sustantiva para desarrollar la cognición. Así las TICs:

(...) pretenden que el alumno active procesos de pensamiento de orden superior, para lo cual plantean situaciones en que la estructura y el proceso de indagación y de búsqueda de posibles alternativas a los casos o problemas planteados están siempre abiertos (...) Desde esta perspectiva, ponen al alumno en situación de evocar, seleccionar y usar sus conocimientos previos, de desarrollar progresivamente procesos de aprendizajes autorregulados y conscientes, y de transferir y probar la funcionalidad del conocimiento. (Coll, Mauri & Onrubia, 2008, p. 214)

Es así como el estudiante construye los significados de aprendizaje, haciendo en contexto, y situando sus aprendizajes precedentes en función de lograr la resolución de problemas para gestar una visión coherente e introspectiva de los saberes que progresivamente se insertan en la verticalidad de lo consciente y lateralizando creatividad consecuente.

También, el uso medido y gradual de los recursos informáticos posibilita la generación de actitudes e intereses de los estudiantes, hacia los contenidos de enseñanza, al crear estados de motivación superiores. Por tanto, la doctora de la Universidad de Murcia, Pilar Conde Colmenero, (2016) asevera que:

(...) Entre las competencias instrumentales y transversales que los alumnos universitarios han de adquirir para alcanzar una formación teórico-práctica solvente tienen un peso importante las relativas a la adquisición de destrezas tecnológicas relacionadas con la utilización de herramientas de computación y gestión de la información, de manera que los futuros profesionales puedan obtener durante su trayectoria académica conocimientos de informática aplicados a los distintos campos. (Conde, 2016, p. 40-41)

En este sentido, el rol del profesor hace visible unas prácticas metodológicas y procedimentales, así como de las organizativas y de la docencia. Es, pues, que las Nuevas Tecnologías gestionan un hacer sobre el hacer, es decir, que el estudiante aprenda a hacer. Ello se explica a partir de lo que el profesor Mariano Segura Escobar, (2007) aconseja, al decir que:

El alumno para enfrentarse a esta sociedad ya no tiene que ser fundamentalmente un acumulador de conocimientos, sino que sobre todo debe usarlos, para lo que precisa aprender a buscar información, evaluarla y convertirla en conocimientos, es decir, debe aprender a aprender. (Segura, 2007, p. 10)

Por todo lo anterior, el objetivo de esta clase demostrativa es: exponer los elementos teóricos-metodológicos que sustentan un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA).

Desarrollo:

Hacia una aproximación conceptual de los ambientes TICs.

Las Nuevas Tecnologías generan hoy un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, sistémico, presencial, síncrono y asíncrono, quiere ello decir, que la enseñanza desde lo síncrono intenciona un hacer del estudiante en un tiempo y espacio determinado, y lo asíncrono, gestiona un proceso en donde el tiempo y el espacio difieren o varían.

El conocimiento y experimentación con las TICs gestiona el uso de diferentes tareas y actividades desde la posición del docente, todo lo cual valora el uso formativo e intensivo, de las posibilidades de implementación.

De lo que se trata es de ampliar la dimensión de la formación, de tal forma, que se diversifiquen desde el adecuado uso, no solo desde la intensificación, sino a partir de su valoración en momentos y procesos puntuales. También, es la idea y se sostiene, a partir de un estudio teórico publicado por el ICCP, (Instituto Central de las Ciencias Pedagógicas) por los profesores e investigadores por parte de los profesores Mayteé Esther Ramírez Galí, Arlex Valdés González e Israel Acosta Gómez, (2018) que:

(...) Los ambientes virtuales de aprendizaje, (...) nos enseña cómo crear sistemas coherentes de enseñanza capaces de hacer reflexionar, aprehender y la reorganización congruente y consecuente de los paradigmas curriculares. Así, (...) garantizan preparar a los docentes para desenvolverse en entornos virtuales como principales gestores de cambio, que es sin dudas, ser potenciales creadores de sensibilidades, y de diálogos sugerentes e interactivos entre los sujetos que socializan. (Ramírez, Valdés & Acosta, 2018, p. 21)

En consecuencia con la aportación anterior, la posibilidad viable es que los ambientes virtuales de aprendizaje se conciban como entes potenciadores de una heurística del pensar y el hacer, es decir, que los profesores enseñen a interactuar y dialogar con la tecnología, que es, un acto de socialización y construcción de aprendizajes, que es pensar estratégicamente. En este sentido el profesor A. W. Bates, (2004) argumenta que "(...) el uso extensivo de la tecnología en la enseñanza se puede justificar cuando se usa de manera estratégica para tratar temas educativos principales o para dar un paso adelante significativo en los métodos educativos o en ciertos programas". (Bates, 2004, p. 35)

Ello se entiende porque lo extensivo no está en el uso prolongado, sino en la exposición y uso medido según proyección programática y de organización de las asignaturas y las disciplinas. Para, como explica Eugenio Severin, (2014) garantizar una enseñanza continua y generatriz del desarrollo humano sostenible. Más en concreto, nos dice que hay "(...) que aprovechar el potencial de las tecnologías para fortalecer la educación de calidad para todos, la educación

permanente y el desarrollo de talentos diversos”. (Severin, 2014, p. 53); y la calidad genera la difusión y el uso de experiencias de aprendizajes porque modifican nuestra manera de comunicarnos para establecer relaciones de producir, difundir, y construir un sistema problémico de participación. La figura siguiente muestra la secuencialidad del proceso, que ha sido reelaborada a partir de las concepciones aportadoras de Mercedes González Sanmamed.

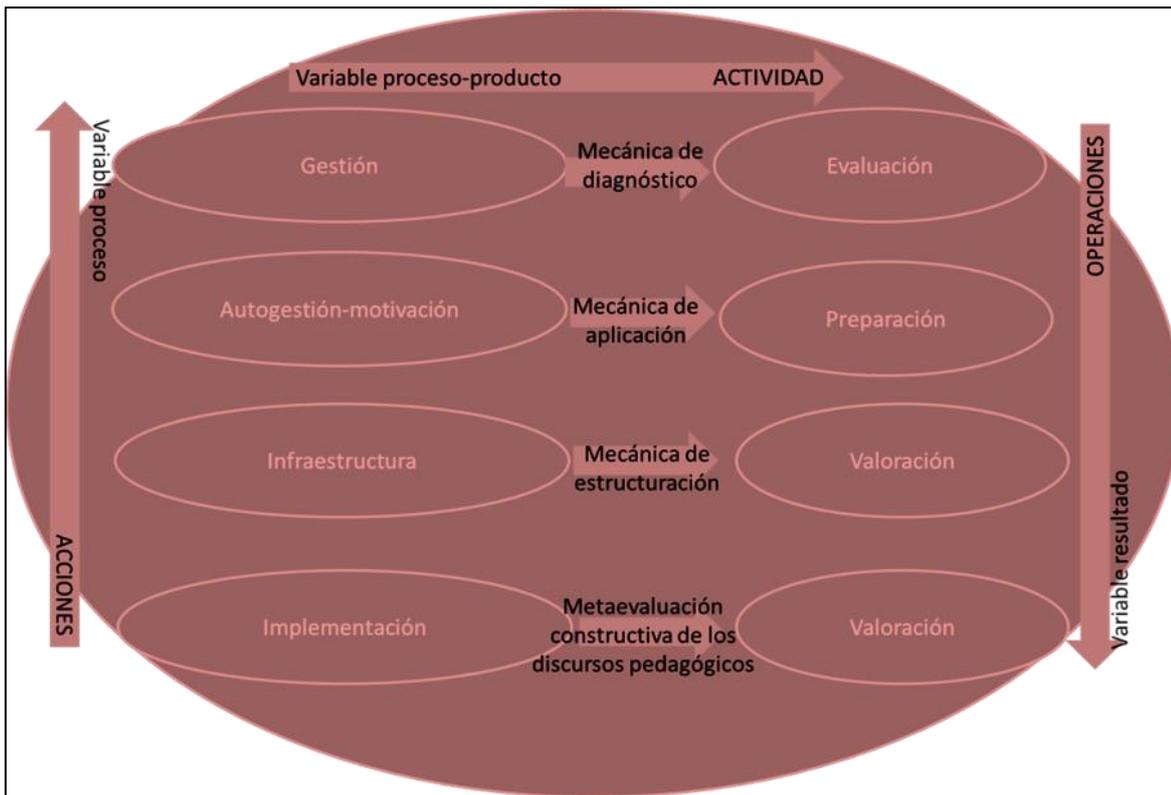


Fig. 2. Mecánica aplicada para la implementación TICs de Israel Acosta Gómez.

(Reelaborado a partir de Mercedes González Sanmamed, p. 80)

Teoría y práctica en ambientes TICs y aplicación estratégica en la Educación Superior. Realidades y desafíos desde el currículo

Hablar de teoría y práctica, parecería, obvio, pero, no todo lo obvio resulta contradictorio, y la contracción es en sí misma, generadora de desarrollo, polémica y diálogo enriquecedor. Así, las TICs señalan una realidad tácita, pero no impositiva, hacer que cada clase “tradicional”,

pertreche sus didácticas no solo hacia un desarrollo unidireccional, sino que gesten un pensamiento holístico desde el planteamiento normativo; es decir, las TICs exigen el trabajo cooperativo, desde el desarrollo curricular y la potenciación de actividades o tareas que coadyuven a la autogestión del conocimiento, que es enfrentar a los estudiantes a los problemas profesionales. Es por ello que la doctora Anunciación Quintero Gallego, (2014) insta a pensar que:

No es por tanto algo que se añade o pega al desarrollo curricular, sino algo que forma parte de las actividades diarias que se llevan a cabo en el aula para facilitar, enriquecer y mejorar la construcción de los aprendizajes del alumno. (Quintero, 2014, pp. 10-11)

El desarrollo curricular no es solo cumplir con un programa, sino que en los ambientes TICs, se puede edificar un pensamiento estratégico en donde se responsabilice al estudiante crear espacios de reflexión e independencia cognoscitiva porque las TICs desde el currículo invita a “promover un proceso docente instructivo, educativo y desarrollador conforme con la dinámica que exige la intra e interdisciplinariedad”, así como “implementar el empleo de las TIC en función de la creación de valores”. (Arencibia, 2000, p. 53), es vital, efectuar una sistemática con sus metodologías educar en valores, que es situar al estudiante en el qué aprender y por qué se aplica; de este modo, el doctor Gonzalo Trespaderne Arnaiz, (2010) consigna que:

Los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas – ya sean presenciales o virtuales deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo al proceso de enseñanza conceptos y habilidades de esta (...) permiten a los docentes ofrecer a sus estudiantes posibilidades, antes inimaginables, para asimilar conceptos. (Trespaderne, 2010, p. 13)

Porque asimilar conceptos postula una recepción activa, continua y sistémica de la información, y nunca será un procesamiento indistinto y desproporcionado. Así, se crean las competencias, mostrando un currículo donde las asignaturas expresen en sus objetivos específicos la demostración de actitudes y habilidades para el desempeño cognitivo sociocultural del sujeto.

Hay que familiarizarse con las TICs para fundamentar una enseñanza potencial; ello se explica porque:

La familiaridad con las TIC es un requisito para su integración en el aula, pero por sí sola no basta. El éxito depende de manera importante de las actitudes de los docentes. Y aun cuando los docentes sean competentes en las TIC y tengan una actitud positiva hacia ellas, es frecuente que los maestros y profesores no consigan integrarlas a sus actividades en el aula. (Vaillant, 2013, pp. 25-26)

Puesto que, para integrar las TICs a la dinámica educativa, debe existir un proceso de familiarización, que significa adecuar o adaptar las herramientas informáticas a las prácticas o usanzas para gestar los procesos actitudinales y comportamentales. Pero, las TICs no automatizan la acción de aprender, sino que la refuerzan por medio de la interacción y creatividad que en el sistema de comunicación hombre-medio en las cuales se inscriben. Acorde con lo anterior, los profesores Elena Barberà, Teresa Mauri y Javier Onrubia, (2008) plantean que para evaluar el impacto se debe medir, a partir de la “efectividad en el aprendizaje, haciendo especial énfasis en la interacción con la tecnología y con los materiales y el desarrollo de habilidades de alto nivel”. (Barberà, Mauri & Onrubia, 2008, p. 20)

Lengua y TICs. Un reto

Enseñar lengua, es más que aplicar una serie de métodos conveniente, si un condicionar un actuar sobre la aplicación de expectativas experienciales para adaptar el saber del estudiante a la vida, y a los medios. Porque, como bien asevera el doctor y profesor titular de la Universidad de Valencia, Jordi Adell Segura, (2011):

La metáfora del aprendizaje como adquisición, basada en la visión del conocimiento como sustancia y los medios como conducto, y la metáfora del aprendizaje como participación basada en la socialización en el seno de comunidades de práctica, son necesarias, pero no son suficientes. Es necesario introducir También la metáfora de la creación de conocimientos mediante procesos de mediación dialógica a través de artefactos conceptuales. (Adell, 2011, p. 12)

Es por ello, que la mediación como proceso, conceptualiza la idea de entender a las TICs, desde el aprendizaje de la lengua, como un ente de socialización y de participación, donde el símbolo del aprendizaje, es la clave para gestar mediaciones, para saber crear el sistema de saberes que deben imbuirse en la estructura de conocimientos de cada estudiante.

Es por ello, que la introducción de las TICs bien empleadas, transforman el hacer haciendo desde una mirada analítica del estudiante, porque las TICs pueden auxiliar mucho a proveer el proceso de aprendizaje de la lengua, obtener el carácter de hipertextualidad, el cual favorece el incremento de conocimientos y el desarrollo de capacidades cognitivas como el seleccionar, verificar, deducir, concluir, reflexionar y sistematizar la acción contractiva de la lengua, como signo analítico. Igualmente, desde el área de lengua y literatura se enseña a comprender, conocer, aprender y a comunicarnos y gestar procesos dialógicos-interactivos.

Las TICs, pueden desde la clase lengua, no solo contribuir a corregir, o compensar contenidos de diversa índole, sino que en lo específico, pueden auxiliar el trabajo con la producción del vocabulario, y el aprendizaje del vocabulario incidental. Es esencial saber que “el hecho de memorizar términos no garantiza necesariamente ser capaz de recuperarlos cuando se necesitan, por lo que son precisos mecanismos que permitan recordar el léxico ya conocido para emplearlo adecuadamente en una situación comunicativa concreta”. (Cal, Núñez & Palacios, 2005, p. 170) quiere decir que proporcionar al estudiante una aplicación o recurso TICs diseñado por el profesor de lengua, para incrementar el uso del vocabulario requiere no solo de recordarlas, sino de aplicarlas al contexto y desde otras situaciones comunicativas.

Porque, el aprendizaje está en la herramienta o medio que se utilice, pero además, en las capacidades del estudiante de aplicar su raciocinio a la producción, en este caso, del vocabulario; o sea, que el estudiante va aprender a demostrar su saberes, esos que le despertarán el otro saber oculto en la herramienta. Porque, “la situación de uso de las TIC puede considerarse –acompañamiento- intelectual: el alumno aprende “con” la herramienta, alumno y herramienta son socios intelectuales que comparten la carga cognitiva de realizar tareas”. (Salomon, 1992 en p. Azinian, 2009, 45)

Conclusiones:

Así, de esta manera, el uso eficiente de estos recursos informáticos, han de aportar a los sistemas educativos valores esenciales, que hacen perfeccionar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, es que se debe intencionar la calidad de los procesos de la educación en ambientes virtuales de aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

- Adell Segura, J. (2011). *Pedagogía 2.0. En Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC (José Hernández Ortega, Massimo Pennesi Fuscio, Diego Sobrino López y Azucena Vázquez Gutiérrez). Barcelona: Editorial Espiral. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8408105515>*
- Arencibia González, M. (2000). *Integración en el proceso docente-educativo. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8469036807>*
- Azinian, H. (2009). *Las TIC y el conocimiento. En Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas. Manual para organizar proyectos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9875382345>*
- Barberà, E., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). *Sentido y finalidad de la evaluación de la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con las TIC. En Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en TIC. Pautas e instrumentos de análisis. Barcelona: Editorial Graò. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8478277692>*
- Bates, A. W. (2004). *La planificación para el uso de las TIC en la enseñanza. En La transformación de las universidades a través de la TIC: discursos y práctica. (Coords. Albert Sangrà y Mercedes González). Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=849788034X>*
- Bautista, G., Borges, F. & Forés, A. (2006). *Enseñanza y aprendizaje universitario en Entornos Virtuales. En Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-*

aprendizaje. Madrid: Editorial Narcea. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=842771534X>

Cal, M., Núñez, P. & Palacios, I. M. (2005). El contenido léxico. En *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas*. España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8497505182>

Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (César Coll y Carles Monereo, eds.) Madrid: Editorial Morata. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8471125196>

Conde Colmenero, P. (2016). Límites legales y responsabilidades del uso de las TIC en los centros e instituciones de enseñanza. En *Humanizar la utilización de las TIC en educación*. (Patricia Gutiérrez Rivas, Amparo Amparo, Edoardo Tabasso) Madrid: Editorial Dunkinson. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8490857431>

Quintero Gallego, A. (2014). Innovación educativa e integración curricular de las TIC. En *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. (Coord.: Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso) Ediciones de la Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?id=P9KOAwwAAQBAJ>

Ramírez Galí, M. E, Valdés González, A. & Acosta Gómez, I. (2018). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin en la educación. *Apuntes para reflexionar sobre los ambientes virtuales de aprendizaje*. En *Revista electrónica científico-pedagógica (ICCP)*, No.3 (septiembre-diciembre), 4ta Época, pp. 14-23. Recuperado de: <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/rcp/article/view/104>

Segura Escobar, M. (2007). Acciones institucionales y programas para la integración de las TIC. En *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en la educación infantil y primaria* (Compl. Eulogio González Arrabal). Navarra:

Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=8436944453>

Severin, E. (2014). *TIC y nuevas prácticas educativas*. En *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO: Chile. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=9230012203>

Trespaderne Arnaiz, G. (2010). *Educación ético-cívica y TIC en secundaria*. En *Tesis doctoral*. Universidad de Almería. Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?isbn=8482409662>

Vaillant, D. (2013). *Las TIC y la formación del docente*. En *Programa TIC y Educación Básica. Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Argentina: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Recuperado de:
<https://books.google.com.cu/books?id=dR2ABAAAQBAJ>

LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE Y LA EJECUCIÓN DE TALLERES METODOLÓGICOS

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. MAYTÉE ESTHER RAMÍREZ GALÍ

MSC. IBRAIN SALGADO PAZ

DR. C ARLEX VALDÉS GONZÁLEZ

DRA. C MERCEDES FERNÁNDEZ ESCANAVERINO

El presente trabajo pretende acercarnos a la visión de Edgar Morin sobre el pensamiento complejo, como conformador de una gnoseología o ciencia cognoscitiva capaz de enseñar a pensar y a construir las realidades, desde dinámicas desiguales y cómo enseñar al docente a lograr la transversalidad de las disciplinas académicas que imparten. Por ello, el pensamiento complejo supone enseñar a pensar sobre las nuevas y razonables epistemologías para reorientar la edificación del conocimiento sobre la comprensión, la acción y la transformación educativas. En tal sentido el trabajo se propone como objetivo reflexionar sobre cómo proyectar un pensamiento complejo que muestre las nuevas realidades para construir un conocimiento sobre la base de los ambientes virtuales de aprendizaje como potenciadores heurísticos y responsivos.

Introducción:

La educación constituye un pilar indispensable para aprender a hacer, a ser y a convivir, como bien plantea la UNESCO; y pone ella total sintonía a los aprendizajes, valores y capacidades que esta entidad concibe. De esta manera, en la educación, siempre se debe lograr la transformación o el perfeccionamiento de sus sistemas de gestión. En este sentido, entiéndase por sistema, aquella infraestructura que proporciona el molde y coherencia para ajustarse siempre al ideal de proceder que ella, la educación demanda. Porque educar es renovar. En consecuencia:



En efecto, estos sistemas descansan fundamentalmente en una unidad de tiempo (mientras la educación es un proceso que debe proseguirse durante toda la vida); de lugar (cuando tantos individuos interesados en aprender no pueden penetrar en ellos); de actores (ignorando así la contribución que pueden brindarle los demás sectores de la sociedad); de contenido (pese a que la educación debiera hacer hincapié en la diversidad cultural) (...) (Matsuura, 2000, p. 17)

De todo ello, se puede deducir que el tiempo dice, que es hora de innovar y de desarrollar, a partir de las TIC, aunque por sí mismas producen cambios en los procesos educativos, su influencia ha transgredido positiva o negativamente por la forma y criterio en cómo han sido utilizadas por las instituciones educativas y sus docentes; porque la educación es innatamente una empresa gestora poderosa, y que debe ir innovando en la medida en que sus procesos se diversifiquen. Todo ello ha posibilitado, según las palabras del doctor Juan Silva Quiroz (2011), al evidenciar que:

La formación virtual ha ido de la mano del desarrollo de las TIC, ellas han acompañado el paso de la formación a distancia a la formación virtual, dado que han permitido disponer recursos en línea el acceso a bases de datos y favorecer las comunicaciones síncronas y asíncronas (...) En términos de formación, se pasa de uso de herramientas tecnológicas de propósito general, como el correo y la Web, a generar instancias formativas virtuales con el uso de plataformas especialmente generadas para este propósito. (Silva, 2011, p. 58)

Pero también, es plausible decir lo que las profesoras y catedráticas Leticia Galindo, Edith Inés Ruíz, Nadia Livier Martínez y Rosa María Galindo (2015), exponen con total certeza, al decir que:

Las TIC favorecen la innovación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en modalidades virtuales y mixtas. Algunas de las posibilidades emergentes derivadas del uso de la tecnología en el uso de entornos virtuales de aprendizaje, centrados en modelos constructivistas de carácter sociocultural, es que posibilitan el trabajo colaborativo y

potencializan la construcción de conocimientos en una comunidad de aprendizaje.
(Galindo, 2015, p. 42)

En tal sentido, las TIC, generan un estado de influencias susceptible, es decir, idóneo para que el estudiante y el docente se conviertan en entes colaborativos y promotores del aprendizaje. No es que las TIC sean irreverentes al uso, sino que se necesita de usuarios capacitados para ofrecer una metodología para saber manejarlas con creatividad; saber más que una especulación, es por sobre todo, poseer sensatez y sentido sincrónico de uso. Por lo que se precisa por los profesores Guillermo Bautista Pérez, Federico Borges Sáiz y Anna Forés i Miravalles (2006) que se necesita una didáctica diferente porque señalan que “por eso es importante conocer qué es lo esencial de la docencia en un EVEA y si hay diferencias entre el docente presencial y el docente virtual”. (Bautista, Borges y Forés, 2006, p. 61). Porque Clares (2000), reafirma lo expresado por Gisbert (1997) al decir que:

Hay que considerar hasta qué punto el docente debe reflexionar sobre su tarea profesional, para introducir modificaciones en su metodología, para usar de manera óptima las nuevas tecnologías en general y los nuevos espacios formativos que brindan las redes telemáticas en particular. (Gisbert, 1997 en Clares, 2000, p. 193). Se trata de implementar una educación virtual convergente al pensamiento complejo.

El pensamiento complejo es una epistemología para pensar cualquier realidad de un modo diferente a cómo se ha propuesto en las ciencias, disciplinas y epistemologías tradicionales. Busca también orientar la construcción del conocimiento sobre los fenómenos, como también su comprensión, analizando el tejido de relaciones entre las partes configurantes, teniendo siempre en cuenta el todo. Esto implica abordar la realidad como procesos en continuo cambio, orden-desorden-reorganización. (Tobón, 2006, p. 117)

Así, el pensamiento complejo es sinónimo de dialéctica, reflexión, es decir, es la lógica de la demostración concreta y la profundización especializada y concreta.

A grandes rasgos, esta propuesta intenta integrar el enfoque global y complejo del mundo con una educación que tome en cuenta esta visión. Así, todo conocimiento humano que nos permita

tomar conciencia de que somos tan solo una parte componente de un sistema más general (complejo y en constante interacción), será bienvenido para formar parte de la educación. En esta propuesta se despierta un gran interés por las "nuevas ciencias" y las humanidades. Sin embargo, no es ésta una tarea sencilla: ello implica derribar los esquemas mentales que, desde el comienzo de la ciencia moderna, nos han sido impuestos (entre ellos: la visión de un mundo fragmentario y mecánico).

Por ello, desde esta perspectiva se habla, no solo de una nueva educación, sino de una "reforma del pensamiento". Este artículo tiene como propósito desarrollar estas ideas expuestas por Morin, por lo que un pensamiento complejo, sistémico es posible, si se ofrece: "la oportunidad para desarrollar una actitud crítica frente a la ideología (...) para lo cual se requiere de una actitud diferente". (Aguirre y Navarro, 2013, p. 115)

Al tomar como situación problemática el comportamiento de los estándares o modelos educativos que prescriben o norman la intención de construir espacios más dinámicos, que despierten la sensibilidad; es que la autora de esta ponencia especifica como principal situación:

- La creación ante la inexistencia o poca presencialidad de espacios virtuales para la preparación del docente, en la estimulación y desarrollo de ambientes gestores de información y concientización pedagógicas.
- La necesidad de formación de comportamientos autónomos y críticos ante una preparación metodológica constructiva y sistémica.
- La toma de conciencia de un saber hacer en situaciones concretas para garantizar una educación transformadora e interdisciplinar.

En tal sentido, se tiene como problema: Diseñar recorridos virtuales a través de talleres metodológicos, que demuestren un saber hacer del docente, desde un aprendizaje autónomo y heurístico.

Todo lo cual, lleva a establecer como objetivo de esta ponencia: aplicar talleres metodológicos, desde los ambientes virtuales, como generadores de un aprendizaje vivencial y autónomo en la conformación de una mente plena para la comprensión, la acción y la transformación educativas.

Desarrollo:

Una educación transformadora

Hablar de “cabezas bien puestas”, en lugar de “cabezas bien llenas”, sugiere la necesidad de una transformación profunda de los sistemas educativos, al mismo tiempo como de nuestra aptitud para organizar el conocimiento y los vínculos entre dos culturas ahora divorciadas: La cultura tecno-científica y la cultura humanística. Reemplazar reproductividad por significatividad, enseñabilidad, es construir una visión colaborativa y recíproca de los aprendizajes.

Es mejor quien tiene una cabeza bien puesta, que quien tiene una cabeza bien llena. Es evidente que cuando se tiene la cabeza llena de conceptos que no entendemos no es de utilidad; pero una cabeza bien puesta es capaz de dar un buen sentido a las cosas que emprende. No es la cantidad que se sabe, lo que vale la pena, es el modo de organizar el saber. Esto es lo que debemos entender por una mente bien ordenada. Así, la enseñanza puede intentar que converjan las ciencias naturales, las ciencias humanas y la cultura de las humanidades en el estudio de la condición humana, de modo que ésta pueda desembocar en una toma de conciencia del destino común (conforme a un mundo global y complejo) que comparten todas las personas, conciencia que es propia de la "era planetaria" (la cual nos muestra que confrontamos, no como individuos sino como humanidad, los mismos problemas vitales).

Como hemos dicho, esta integración del conocimiento deberá contemplar los distintos niveles de la educación. Es en este sentido humanista e integral, que Morin propone su reforma educativa, una reforma que, básicamente: “... dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que, a su vez, este conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes”. (Morin, 2007, p. 92). Es decir, que la educación de la complejidad, debe dar cuenta de la complejidad de las relaciones que entran en juego en la vida y en el mundo que habitamos. En el campo de la educación, ello implica que:

Hay que enseñar que las cosas no son solamente cosas, sino también sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas; no objetos cerrados, sino entidades inseparablemente unidas a su entorno y que sólo pueden ser conocidas si se las inserta en su contexto. En lo que



respecta a los seres vivos, éstos se comunican entre sí y con su entorno y estas comunicaciones forman parte de su organización y de su naturaleza. (Morin, 2007, p. 81)

La doctora Paulette Barberousse Alfonso (2008), señala que: "la propuesta del pensamiento complejo ha cuestionado no solo el concepto mismo de ciencia, sino que ha proclamado que lo que ha variado es la naturaleza misma de lo que entendemos por conocimiento". (Barberousse, 2008, p. 96) En consecuencia, la propia Barberousse (2008), asevera que: "se verían también afectados los procesos de construcción de saberes y aprendizajes que ocurren en el marco de las mediaciones pedagógicas". (Barberousse, 2008, p. 96)

Y esta propuesta supone un pensamiento estratégico, constructivo, transversal y de apertura hacia un elemento clave en las dinámicas educativas, y es idea de reforma, cambio, en palabras del propio Morin, porque según él, es el único camino, por medio de la reforma educativa o perfeccionamiento continuo, de hallar una perspectiva de cambio común, en donde la participación genere vivencia y transformación constructiva.

Aprendizaje virtual y pensamiento complejo. Retos y desafíos

El aprendizaje virtual responde a las nuevas tendencias de la educación, y aún más a las oportunidades que posee el estudiante de socializar con el ambiente virtual, que es por demás, una excelente garantía para mediar pedagógica y didácticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Esto se concreta en lo que plantea la catedrática Isabel Alicia Sierra Pineda (2008), al evidenciar que el propósito de los AVA es otro porque:

Su propósito no es informar de la realidad, atiborrarlos de información, sino posibilitar el desarrollo de sus capacidades y habilidades para percibir, descubrir, comprender e interpretar su propia realidad. Para entendernos mejor, hablamos de los nuevos ambientes educativos y las mediaciones tecnológicas como motor dinamizador de las relaciones individuo con su entorno y sus semejantes, en un proceso de formación de una conciencia crítica, analítica, reflexiva, es



decir, en un hombre pensante, trascendental y metacognitivo. (Sierra, Ferley y Pacheco, 2008, p. 27)

Este es el reto de la educación en TICs, es responder a las demandas que los sistemas nos hacen. Un perfeccionamiento continuo como bien expresa Morin, el cual genere una transformación y una acción socializadora y generadora de sensibilidades hacia los contenidos. El diseño pedagógico establece las relaciones entre los contenidos educativos y las estrategias de aprendizaje y los resultados; por una parte analiza, organiza y presenta los materiales de forma que se incremente la comprensión, la retención y el aprendizaje de los estudiantes y por otra parte “permite al docente desarrollar el ambiente adecuado para que el estudiante construya su conocimiento y desarrolle habilidades y valores; de igual manera define los mecanismos de interacción y de interactividad con base en las tecnologías disponibles y el modelo de operación de los ambientes virtuales de aprendizaje”. (Montes de Oca, 2007, p. 133)

Es importante no concentrarse en el uso de la tecnología propiamente dicha sino darle el uso pedagógico apropiado. Por lo que se hace ineludible establecer un diseño educativo en el cual el profesor acomodará la tecnología esgrimiendo un sistema de gestión de aprendizaje con las necesidades y fines institucionales, y porque los estudiantes “cuenten con un repertorio de estrategias de diferentes tipos (...) y que cumplan dos funciones: promover el conocimiento de tecnologías y desarrollar diferentes habilidades”. (Orozco y García, 2017, p. 146)

Todo ello sin dejar de lado el hecho de que a los profesores les incuben desarrollar competencias-capacidades, que con sistematización devengan en potenciales actitudes para desarrollar modos de actuación insertables en los EVEA en el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas utilizables en el proceso formativo. Al desarrollar estas competencias, el profesor asumirá su rol desde una nueva perspectiva, adquiriendo características del docente como generatriz de proceso de enseñanza-aprendizaje y como promotor de este en los estudiantes, como una aptitud contestataria de estos protagonistas ante el sistema en transformación. Todo genera altos niveles de desempeño que condicionan el aprendizaje, que incluye conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; y el subjetivo, donde se pueden establecer elementos como la intuición, creencias,

percepción, representaciones, sentimientos y las metas personales de la vida”. (Frade 2009 en Zermeño y Lozano, 2016, p. 179)

Así, los ambientes virtuales nos brindan la posibilidad de hacer los recorridos virtuales que permiten tener una visión anticipada de la realidad subjetiva, que es en síntesis una formulación sensible de la realidad, y además existen espacios educativos que conforman un ambiente virtual de aprendizaje efectivo. La educación virtual en su esencia “(...) busca el aprendizaje del alumno en espacios virtuales; y garantizar el aprendizaje del alumno en espacios virtuales requiere necesariamente evaluar su aprendizaje y hacer gestión sobre el aprendizaje virtual”. (Capacho, 2013, p. 4). Los estudiantes a distancia, usuarios de los LMS, deberán superar sus propias actitudes hacia el estudio, como apatía, falta de cultura general, carencia de estrategias de aprendizaje y equilibrio emocional, que afectan el rendimiento académico (Amaya y Prado, 2014 en Orozco y García, 2017, p. 146), porque la educación en ambientes define un modo de socialización y porque la socialización en estos ambientes supone, ante todo, que “el hombre construye activamente la realidad social (la realidad como construcción social) y la imagen de sí (...) en una dinámica interactiva” (Costa y López, 2010, p. 111)

Como bien dice Edgar Morin, la educación necesita de enseñar a comprender, que es enseñar a pensar y a comunicar; y los ambientes virtuales, gestionan un aprendizaje superior por medio de sistemas que logren la sensibilidad con los sitios web, que potencian un aprendizaje mediatizado, situado y coherente, en la medida en que los docentes estén mejor preparados, los estudiantes podrán interactuar mejor. Por tanto, los profesores y catedráticos Antonio Medina Rivilla, Lourdes Pérez Sánchez y Blas Campo Barrionuevo (2014), lo evidencian al expresar que: “estos escenarios requieren una auténtica interacción y un nuevo estilo de crear, compartir y desarrollar el conocimiento los modos y formas de actuar en las relaciones humanas y el proceso comunicativo como síntesis de intercambios”. (Medina, Pérez y Campo, 2014, s. p). También, es lógico plantear que los ambientes virtuales de aprendizaje generan una comunicación de masas, que es una comunicación semiótico-discursiva.

El taller como forma de 'aprender a hacer'. Razón didáctica de su implementación

La palabra “taller” se puede conceptualizar como un lugar en el que se trabaja una obra de manos, también es una escuela o seminario de ciencias o de artes. Por ende, la etimología del término “taller” proviene de la palabra francesa “atelier”, y se emplea habitualmente para referirse a un taller artístico, entendido modernamente como un espacio de aprendizaje y creación artística en común, que reúne a artistas, profesionales o aficionados para compartir experiencias, porque el taller hace posible la participación, y entendido como arte, por qué no, permite la socialización e introspección o reflexión sobre la acción de los conocimientos. De cualquier manera, el taller desde el punto de vista pedagógico, se concibe como un espacio para ayudar, y contribuir al aprendizaje colaborativo de los implicados.

Así, los talleres metodológicos respaldan a un saber y un aprender a construir espacios de diálogo constructivo y recíproco para mostrar los mejores caminos y obtener loables resultados en el proceso de preparación; de esta manera, se señalan que la auto preparación de los docentes es un indicador clave para medir su nivel de competencia o destreza, al decir que:

El desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica. (Cano, 2007, p. 40)

Se entiende ello desde el punto de vista filosófico, porque el sistema de talleres asume la filosofía marxista-leninista, la dialéctico-materialista y la teoría del conocimiento que considera como bien expresara Lenin (1963), que es el hombre “el sujeto del conocimiento, quien tiene la capacidad de pensar dialécticamente al desarrollar las actividades”, (Lenin, 1963, p. 68) señalaba además que “de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica” es un sistema inherente a la exteriorización de los aprendizajes, como conjunto de vivencias, para enseñar a pensar al docente desde una mirada crítica y productiva.

La concepción del sistema de talleres, visto como conjunto de cosas, que relacionadas entre sí proporcionadamente, favorecen la optimización del determinado objeto como el proceso de

enseñanza-aprendizaje, es asumido porque comprende la teoría sobre la cual se estructuran los principios de la ciencia y sus métodos de investigación; además señala el camino a seguir en el proceso del conocimiento, como “aprehensión de conceptos que requieren un análisis de sus significado y de su funcionamiento lógico”. (Blanco y Grimaltos, 2004, p. 193)

Por ende, se estipula como novedad científica radica de la investigación, radica en la propuesta de talleres metodológicos basados en la Educación a Distancia específicamente los con la intencionalidad de la formación de educadores. Estos propician la autogestión del aprendizaje de los docentes de la Universidad y la creación de un acervo que permite la actualización y perfeccionamiento permanente del proceso de preparación metodológica del claustro, porque el proceso de preparación metodológica del claustro, se concibe desde un enfoque ascendente e ininterrumpido, y de auto perfección continua de los que participan, y, porque ante todo, la transformación del hombre, del maestro, y de hecho de los colectivos pedagógicos, se logra a través de entender que “la mejora de la formación es labor titánica que requiere el concurso de todos. Es menester pensar la educación y practicarla. En consecuencia, el taller se consagra a las discusiones, es la base de los productos y es portador de los nuevos conocimientos que por medio de la reflexión crítica y profunda, se alcancen niveles de cognición estables y perdurables. En ellos además, se alcanzan la producción de aportes en las controversias, como materiales didácticos elaborados y las síntesis fundamentales alcanzadas en el trabajo.

Quienes participan en el taller tienen un papel activo, crítico-reflexivo, para que puedan posesionarse ante todas las responsabilidades y hacer aportes creativos en la solución de los problemas reales, y a la construcción de la calidad de los procesos que se presentan, porque la UNESCO, ha sido muy clara al decir que “nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por ende, del profesorado (...) Así pues, mejorar la calidad y la motivación de los docentes debe ser una prioridad en todos los países”. (UNESCO, 1998, p. 48). En tanto los sujetos en el taller se comprometen, fortifican sus afectos, sentimientos, convicciones y formas de actuar que se desarrollan y trasforman en la tarea compartida. Otro logro del taller, es aprender a conocer: porque aprenden a conocerse a sí mismos, saben definir sus aspiraciones y necesidades, así como sus motivaciones. Es decir, que prepararse por medio de



este sistema de talleres, como una de las modalidades de superación en la Educación Superior, significa construir un mundo cognitivo que capacite y muestre las posibilidades que tiene el docente de aprender a ser y a hacer, pero también que configure cada situación de aprendizaje a partir de conocimientos pertinentes para resolver la realidad y aplicar lo que sabe con coherencia y sensibilidad académica, para comprender que “una educación y formación valiosa de los alumnos es prácticamente irrealizable al margen de una formación también valiosa, relevante y efectiva de los profesores”. (Escudero y Bolívar, 1994, p. 1). El taller garantiza una formación relevante y transformadora, coadyuva a formar intereses, y ofrecer sentido de uso a lo que se aprende.

Conclusiones:

- *La tarea del pensamiento de la complejidad consiste en revelar la naturaleza compleja de los fenómenos. En esta labor, se encuentra implícito nuestro compromiso para con el mundo. Nos hallamos en una era planetaria. Así, debemos ligar la enseñanza de la condición humana con la ética de la comprensión entre las personas.*
- *La reforma del pensamiento debe estar al servicio de la humanidad entera, y, de esta manera, fomentar la solidaridad y la moral de la humanidad por sobre el individualismo y la destrucción. Los ambientes virtuales de aprendizaje, desde las aportaciones de Edgar Morin, fueron vitales porque nos enseña cómo crear sistemas coherentes de enseñanza capaces de hacer reflexionar, aprehender y lograr la reorganización congruente y consecuente de los paradigmas curriculares. Así, los recorridos virtuales garantizan preparar a los docentes para desenvolverse en entornos virtuales como principales gestores de cambio, que es sin dudas, ser potenciales creadores de sensibilidades, y de diálogos sugerentes e interactivos entre los sujetos que socializan.*
- *Los procesos interactivos implican ser primordiales para las nuevas formas de enseñar y aprender. Las tecnologías de la información, ayudan a la reconstrucción del saber, y revelan toda su potencialidad necesariamente, cuando son percibidas como instrumentales para la arquitectura de ambientes participativos, para ambientes del*



tipo de enseñanza y aprendizaje demandado tanto por la sociedad como por los individuos.

- La realización del taller parte de la problematización, donde generalmente las experiencias sirven de punto de partida para una reflexión que va vinculando la teoría con la práctica, en busca de las soluciones más ajustadas a las necesidades contextualizadas de la realidad educativa como sistema de praxis y socialización, de manera que producir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, está muy ligado a producir mejoras en el desarrollo profesional de los profesores, para la formación de comportamientos autónomos y críticos ante una preparación metodológica constructiva y sistémica, para en situaciones concretas certificar una educación transformadora e interdisciplinar.

Referencias bibliográficas:

Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del Pensamiento complejo de Edgar Morin. En: Revista Electrónica Educare, ISSN-e 1409-4258, Vol. 12(2) julio-diciembre. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781017>

Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). Prepararse para la Didáctica universitaria en un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje. En *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-aprendizaje*. España: Editorial Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=842771534X>

Blanco, J. L. y Grimaltos, T. (2004). *Teoría del conocimiento*. Valencia: Editorial PUV. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8437089379>

Cano García, E. (2007). *Las competencias de los docentes*. En *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (Compl. Lola Abelló Planas). España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436944577>

- Capacho Portilla, J. R. (2013). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC*. Ediciones ECOE. Barranquilla. Bogotá. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9587411293>
- Clares López, J. (2000). *Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativos*. En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1134-3478, No. 14, pp. 191-199. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=278211>
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994). *Innovación y formación centrada en la escuela. Un programa desde España (Material Fotocopiado)*. España: Universidad de Murcia.
- Galindo González, L., Ruíz Aguirre, E., Martínez de la Cruz, N. I. y Galindo González, R. M. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Guadalajara: Editorial Cenid. México. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=652184>
- Lenin, V.I. (1963). *Materialismo y empiriocriticismo*. La Habana: Editora Política.
- Matsuura, K. (2000). *Una revolución copernicana*. En: *Revista El Correo de la UNESCO*. No. 3, ISSN 0304-310X. Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001192/119217s.pdf>
- Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón, A. y Domínguez Garrido M. C. (2014). *Fronteras en la investigación didáctica*. Madrid: Editorial UNED (Universidad nacional de Educación a Distancia). Madrid. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436268334>
- Medina Rivilla, A., Pérez Sánchez, L. y Campo Barrionuevo, B. (2014). *Elaboración de planes y programas de Formación del Profesorado en didácticas especiales*. Madrid: Editorial UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Madrid. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436268792>

- Montes de Oca García, R. (2007). *Alfabetización múltiple en nuevos ambientes de aprendizaje*. Universidad Juárez México: Autónoma de Tabasco. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9689024531>
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta* (Trad. Paula Mahler). Buenos Aires, Argentina: Ediciones. Recuperado de: edgarmorinmultiversidad.org/index.php/libros-sin.../273-la-cabeza-bien-puesta.html
- Navarro, R. E. y Aguilar, G. (2013). *Territorios de la Educación. Mediación y aprendizaje en ambientes de innovación*. México. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=1291535837>
- Orozco Santa María, A. M. y García Ramírez, M. T. (2017). *Autopercepción de habilidades de aprendizaje en ambientes virtuales*. En *Revista de Investigación Educativa*, No. 25, ISSN 1870-5308, julio-diciembre Xalapa, Veracruz, pp. 144-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6073984>
- Sierra Pineda, I. A., Ferley Ramos, G. y Pacheco Lora, M. (2008). *Las TIC en contexto. Disponibilidad, acceso y estrategias de incorporación*. En *Docencia e interacción en entornos virtuales: escenarios y posibilidades*. (Serie Aprender a Educar) Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9589879500>
- Silva Quiroz, J. (2011). *Las TIC en la formación virtual*. En *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8497889630>
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Alma Mater. Colombia. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9582008733>
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación*. Madrid: Editorial Santillana.
- Zermeño Padilla, A. M. y Lozano Rodríguez, A. (2016). *Desarrollo de competencias interpersonales en ambientes virtuales*. En *Revista de Investigación Educativa*, No. 22,



enero-junio, ISSN 1870-5308, pp. 176-199. Xalapa, Veracruz. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5370908>

LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO EN AMBIENTES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA. RETOS DESDE LA VIRTUALIZACIÓN EDUCATIVA

PROF. ISRAEL ACOSTA GÓMEZ

LIC. YUNIEL VERA BELLO

LIC. ROXANA REYES FAIFE

MSc. MARITZA ESTHER ÁGUILA CONSUEGRA

MSc. MARITZA CEDEÑO SALGADO

MSc. SULANY SÁNCHEZ CURBELO

DR. C. PEDRO OMAR TOLEDO DÍAZ

“(…) EL INTERÉS NO ESTÁ EN EL DISCURSO EN EL AULA PER SE, SINO EN LOS RASGOS DEL DISCURSO Y EN LOS PROCESOS DISCURSIVOS QUE NOS AYUDAN A ENTENDER CÓMO LOS PROFESORES Y LOS COMPAÑEROS APOYAN Y ORIENTAN EFICAZMENTE LOS PROCESOS DECONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y DE ATRIBUCIÓN DE SENTIDO QUE LLEVAN A CABO LOS ALUMNOS MEDIANTE SU PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES QUE TIENEN LUGAR EN EL AULA”.

(COLL Y MAURI, 2008, P. 37)

La lectura es un proceso versátil que tiene como fin la comprensión y el contenido de lo leído; a través de este proceso, el lector “absorbe” e interpreta el mensaje que ha sido codificado por el autor-emisor, y reflexiona sobre él, añadiéndolo o no, según lo estime. En el presente trabajo mostramos lo que es el leer así como los aspectos que debe tomar en cuenta el lector para cuando aplique esta habilidad, la entienda como una competencia para la vida, ya que es de suma importancia el aprender a hacerlo y sobre todo el saber leer, para poder “hacer” a partir de este cuestionamiento partimos para incursionar y descubrir, qué es la comprensión lectora, tomando en cuenta también los elementos y cuestionamientos que nos debemos hacer como lectores para



integrar saberes, y vivenciar espacios. En la educación, pues, se hace necesario de un paradigma dinámico que potencie otras posibilidades, y es desde esta ponencia, que proponemos la integración de la lectura, la orientación profesional pedagógica, a partir de ambientes de virtualización, que propongan a nuestros usuarios, los estudiantes, un camino más dinámico, atractivo y desarrollador. Por ello, el objetivo de nuestro trabajo es diseñar una multimedia para la comprensión del texto, en ambientes de virtualización educativa, para lograr que la orientación profesional pedagógica, sea un reto de autogestión.

Introducción:

Actualmente vivimos en una sociedad plenamente abocada al “cambio”, porque la dialéctica marxista así lo exige, y quizás, el cambio, que ha de suponer el “perfeccionamiento” de los sistemas de gestión, presume y admite que cada sistema, devenga ambiente creativo y desarrollador para potenciar sistemas interactivos. La educación cubana, inmersa hoy en un nuevo contexto, hace viable la inserción de ambientes dinamizadores, que tengan la intención de “orientar” profesionalmente a los estudiantes a relacionarse en situaciones de aprendizaje más reales y creíbles, desde lo que propone César Coll y Teresa Mauri (2008), al crear situación de enseñanza-aprendizaje, que ‘produzcan’ la participación y un discurso de ‘desconstrucción objetiva’, para la socialización, y atribución congruente de sentidos tácitos.

Por consiguiente, no existe nada más obvio, que reconocer que en educación todavía, hay mucho que hacer, porque los cambios no se pueden suceder desde posiciones impositivas, ni muchos por maestros y profesores obcecados. Cuando a veces se nos pregunta ¿es posible la formación integral del sujeto?, pues la respuesta se nos hace harto compleja, aunque, a priori, podemos decir que una formación integral de los sujetos, trasciende sin contratiempos, si se actúa con mente abierta a la creación de “maneras” novedosas, que claro está, lo nuevo, nunca de implicar, “mediocridades”, ni “contrariedades”, pero, falta hace pronunciamientos más sólidos, para fomentar, cambios cualitativamente pertinentes, en una humanidad aproximadamente validada.

Así, entre sociedad, educación, ha de existir la comprensión del texto, como nuestro objeto principal, por tanto, ella presupone una necesidad en la escuela, por su indiscutible valor, hacia

la formación intelectual y sociocultural, más, cuando en la educación primaria aún persisten incorrecciones que esclarecen los resultados que desacreditan “posibilidad” y “necesidad”, ante un componente, que es, ante todo social; porque el sujeto ha de comprender y relacionarse con lo que es esencialmente revelador, y además, nos ayuda a interpretar los fenómenos, y resolverlos.

Por tanto la comprensión, en la actualidad se toma en cuenta como un proceso a través del cual el lector “fabrica” un significado en su interacción con el autor-emisor del texto, y el lector-receptor, decodifica, se idéntica con la información que el autor-emisor le presenta, así, con la información acumulada en su universo del saber, el proceso mismo de comprensión se co-valida, al relacionar la información presente, con la pretérita, ambas convergen, y surge como flor que brota, una alegría en el lector-receptor, porque ha “descubierto” un camino de “sorpresas” e “incógnitas”. La comprensión lectora es un una extensión colectiva, recíproca, y vivencial, porque, el “horizonte” es el de divisar el bien en lo que se debe leer; por esto leer es buscar otras realidades para comprender mejor esta, la nuestra, una “realidad” siempre presta a enriquecerse. La profesora Elena Stapich (2010) expone pues que “hacer visible las prácticas lectoras implica una mirada que no esté centrada exclusivamente en los aspectos cognitivos y textuales, una mirada que se amplíe a la consideración del lector como sujeto social y a la idea de la práctica lectora como apropiación cultural”. (Stapich, 2010, p. 47)

La escuela, pide a la sociedad, nuevos ambientes para desarrollar nuevos procederes, en cuanto a una correcta orientación profesional, hacia las carreras pedagógicas, que tanto demandan nuestro país. Cuando se habla de orientación profesional, cada vez se piensa más en cómo lograr que los estudiantes se motiven más y mejor, a estudiar las ciencias pedagógicas; pues lo tradicional y meramente formal, inundan las mentes de quienes tienen ese encargo, y desde esta ponencia no se criticará esa posición asumida, porque a veces es, necesariamente, una reglamentación ministerial, o mejor, las reglamentaciones, a veces, la convertimos en camisas de fuerzas, sin tener en cuenta qué necesidades y posibilidades existen para conseguir tal meta. Informar hacia la efectiva orientación, se interpreta como intención marcada, y de gestión constante.

Por tal razón, cuando se habla de lo novedoso, los labios se apresuran, casi a la misma velocidad con que lo pensamos, pues que, la informática, en este mundo tan desarrollado, que avanza a pasos agigantados, nos invita a reflexionar junto con él, por supuesto, esa reflexión supone que sepamos traducir algunos referentes que aún andan ininteligibles, y que no pueden confundirnos. De cualquier manera, los ambientes virtuales para una enseñanza más “participativa” se imponen, en este mundo del progreso. Lo virtual, en el proceso docente, demanda una actitud responsable de formas y procedimientos para descubrir resultados más convincentes; para afirmar más la calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, el objetivo de nuestro trabajo es diseñar una multimedia para la comprensión del texto, en ambientes de virtualización educativa, para lograr que la orientación profesional pedagógica, sea un reto de autogestión.

Desarrollo:

Comprensión lectora. Una actitud contestaría ante la realidad educativa de hoy

Determinar a ciencia segura una única significación de comprensión lectora, no puede producir encasillamientos, porque leer es mirar más allá, tanto, que cualquier vanidad, nos anublaría la vista. Ofuscarse con tal término no garantiza ciertos éxitos. Bien, la comprensión, la asumimos, básicamente, respondiéndonos a una pregunta pequeña: ¿qué es leer? ¡Ah! , leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender, sino carecería de sentido.

Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe, y con lo que le interesa de lo nuevo que aprende. Leer es poner en sintonía experiencias de vida, es nutrirse de un mundo lejano, y asumirlo como nuestro. Comprender, necesariamente implica, conversar con otros, dialogar con aquellos que han necesitado comunicarnos por medio de sombras, las esencias, que serán los reflejos en nuestra mente. Por tanto, la lectura es todo un aposento a nuestros pies, es un regreso del abismo a un mundo desconocido; es el regreso a una vida que permite la apropiación cultural. Leer es, así, amar, dirigir el reino de la ignorancia y el aburrimiento.

Entonces, para entender lo anterior, la comprensión de la lectura se relaciona, entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo, y de sí mismo, una idea distinta, porque cada cual se apropia de manera diversa del texto que tiene ante sí. No podemos procurar una interpretación única y objetiva, todas, por qué no, pueden ser aceptadas, desde lógicas posibles. Ahora sí, a comprender no se aprende, solamente, diciendo, ¡lo que comprendí es un sí, porque sí! Pues, comprender es, aplicar, así queda demostrado por el profesor Tuffanelli,

(...) Comprender es una operación mental en absoluto gratuita. Es fruto de una elaboración activa por parte del sujeto, tanto en la fase de recepción como en la de mantenimiento. Si se quiere entender, es decir: contener, ser capaces, no basta con adquirir conocimientos de una vez y por todas, sino que si quiere conservar estos conocimientos, es necesario repetirlos y aplicarlos". (Tuffanelli, 2012, p. 21)

Debe existir una actitud, adyacente a otra, es decir, lo que supuestamente comprendí, debe en alguna medida, a "comprobar" con los demás, mis presunciones; porque el presumir en comprensión, supone intuición, y como cierto "olfato", para "descubrir". Pues, para poder comprender, primeramente hay que querer leer, y no lo decimos al revés, porque para poder leer nos basta con que solamente se desee comprender. Comprender eleva las capacidades del uso eficiente del vocabulario, si realmente leemos "observándolo todo", nuestros ojos han de ser linternas que focalizan cada detalle, palabra es el tesoro que hemos de descubrir. Así lo garantizan las doctoras Rosita Rioseco y Mónica Ziliani, al corroborar que:

(...) "En relación al papel del vocabulario en la comprensión lectora se observa un creciente aumento acerca del conocimiento sobre el hecho de la significativa influencia de las experiencias previas en el proceso lector, situación que ha aumentado de relevancia del desarrollo del vocabulario (código o repertorio verbal)...los alumnos aprenden el significado y uso de las palabras nuevas, y a partir de discusiones, pueden verificar y expandir sus propios significados de los conceptos. Seleccionan el nuevo concepto con su propio bagaje de conocimientos y promueven de esta manera una mejor comprensión". (Rioseco y Ziliani, 1994, p. 43)

El primer paso para que un estudiante se eduque en el aprendizaje de la lectura, es la motivación, y es precisamente, en ¡querer leer! Debemos crear en el aula situaciones de lectura auténtica, en las cuales se lea con un propósito específico. Habitualmente, se imponen textos que carecen de sentido y los estudiantes se desmotivan, quizá por ello, los devastadores resultados en comprensión lectora, estriben porque el material propuesto no sea del interés. La doctora Ana Isabel Eleuterio Plata (2015) lo gestiona, a partir de “la finalidad principal...es que el alumnado consiga, a través de la lectura, el dominio y la comprensión plena del lenguaje, de su propia lengua materna, que le llevará a la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa indispensable no solo para comunicarse sino para comprender el mundo. Dedicar un tiempo específico a la lectura significa asumir que la afición por leer y la creación de ese hábito también pueden aprenderse.

Es conveniente, por ello, que exista una intencionalidad en fomentarlo”. (Eleuterio, 2015, p. 98), una intencionalidad comunicativa, cognitiva y sociocultural de los significados que el grupo estudiantil entiende; porque la visión de todos, es a veces estricta, pero especialmente sugerente, cada uno establece un posible camino, construido y reverenciado de una posición constructiva del aprendizaje, visto como reelaboración única, individual y potencialmente variable a nivel de los contextos.

César Coll y Teresa Mauri (2008) explican a partir de ello que “así, se entiende el aprendizaje que acontece en contextos educativos como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados.

Se entiende, además, que este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora de manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje”. (Coll y Mauri, 2008, p. 35), pero la construcción del aprendizaje supone la auto-estructuración del grupo estudiantil, se gestiona por sí el saber (el conocimiento) con la guía orientadora del colectivo de profesores. Al conocimiento se llega, solo, o por lo menos, al entender que la aprehensión del

saber, tiene funciones que no han de ser: desde lo individual e interno, desde lo intra e inter mental para que el grupo de estudiante pueda gestar procesos de reflexión, vivencia e innovar, claro está, desde una lectura y comprensión práctica e instrumental, para mejorar y optimizar su cambio de actitud.

La lectura, pues, espera de nosotros que nos adentremos en su mundo coloquio, (reflexión) sugerente; espera influir sobre sus oyentes. Saludar, aseverar, felicitar, prohibir, para adecuarse más a las necesidades. La lectura ha de ser reflejo de la situación que la genera. Texto y contexto interrelacionados a la luz de lo que deseo leer. Entonces, leer no es necesariamente descifrar signos, aunque eso es importante, pero es ante todo vivir, porque el lector debe ser capaz de reconstruir una situación lejana, para dar sentido a ideas que ya él posee instaurado en el gran baúl, y que son sus conocimientos, sus vivencias, que han de recobrar como en el flash, de una cámara fotográfica, el chasquido neuronal, la felicidad de poder integrar, y de comparar, para sentir y “aportar” nuevas experiencias a las ya existentes en el texto, o en la lectura.

El profesor Echevarría (2007), así lo revela, al decir que:

“(…) la consideración de las ideas previas que los alumnos traen está en estrecha relación con secuenciación de los contenidos. En muchas oportunidades, los profesores de literatura fracasamos en nuestras propuestas de lectura porque partimos de nuestras ideas y experiencias previas y no de las de nuestros alumnos. A veces, les proponemos textos sin indagar si ellos poseen los conocimientos previos pertinentes que permitan esa (interacción sustancial y significativa entre el material y su estructura de conocimiento)”. (Echevarría, 2007, p. 67).

Ello visto y valorado así, supone pensar que el grupo de estudiantes, a partir de actividades que impliquen un alto potencial de raciocinio y creatividad, se espera que el componente lector, asegure, asimismo propiciar lecturas integradoras, relacionantes, epistémicas y, sobre todo, únicas; porque en cada lectura, puede hallarse la vida misma del lector-modelo.

La orientación profesional pedagógica. ¡Motivaciones para no cansarse...! Desde la comprensión de textos, una propuesta

Por mucho tiempo se reflexionó que la orientación profesional era una actividad que se proyectaba para el período de la vida propio a la elección de la profesión. Por suerte, este enfoque, un tanto reduccionista, ha ido quedando atrás, se piensa que la orientación profesional es un proceso permanente que debe brindarse al niño, al adolescente, al joven y también al adulto, ascendentemente en la holística del proceso educativo.

En todos los sujetos el problema de la elección no se da con las mismas características. Los hay, aunque son los menos, en los que la disposición es rápida e indudable sin necesidad de mayor “discusión” a usanza, porque las condiciones en la escuela y la familia así lo han favorecido para tal fin, es decir, hubo concientización recíproca. En otras, es un proceso lánguido del que solo pueden salir más allá con una ayuda especializada. Para otros más, el problema de la elección se torna un escenario beligerante, algo así, como una “guerra entre agentes socializadores”, que pudiera ser un indicador de un deficiente desarrollo personal intra e inter socioeducativo.

Para lograr legitimidad en ese momento esto debe ser consecuencia de un aprendizaje que se ha derivado a lo largo de años y ha de suministrar una serie de sapiencias preparatorias, de indagación sobre el medio social, laboral y educativo, así como de las vivencias y reflexiones sobre sus características personalógicas y su semejanza o no con los requerimientos de la carrera que ansía estudiar. Ello postula el hecho mismo de la educación: observar las variables que implican el desarrollo integral, César Coll (1985) expresa en torno a ello que:

(...) “Pero el acto educativo no consiste Únicamente en un proceso de aprendizaje; si así fuera, resultaría difícil, además de innecesario y superfluo, diferenciar¹⁰ del aprendizaje a secas o del desarrollo en general. Hay también una voluntad explícita de incidir o intervenir sobre el proceso de aprendizaje del alumno; esta voluntad se traduce en una serie de decisiones sobre lo que tiene que aprender el alumno y sobre las condiciones óptimas para que lo aprenda. En otras palabras, no solo hay un aprendizaje deseable del



alumno, sino también una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje. (Coll, 1985, p. 62)

El profesor debe y tiene la misión de ir condicionando un afecto posible hacia la profesión, desde el propio acto de educar. Hay que estructurar los programas de estudio.

De manera tal, que la elección profesional no es un medio rápido para resolver un problema perentorio, para el cual el sujeto no tuvo orientación previa. Esto evidentemente, asigna un reto a la educación, pues su misión es que el estudiante vaya disponiéndose para la elección de la carrera, y que ello funde un verdadero acto de independencia y autonomía en su libre actuar, debe existir una correcta orientación. Por tanto:

(...) La orientación debe reconocerse en un contexto amplio de la educación, dado que los procesos de orientación están inmersos en el orden social, cultural y económico del país; la orientación es una estrategia en el nivel formal de la educación, donde los estudiantes toman las decisiones profesionales y laborales de acuerdo a un sinnúmero de variables y factores en el mundo actual y la perspectiva de desarrollo mundial (...) (Castañeda y Niño, 2005, p. 15),

Porque además, el sentido de la orientación ha de gestionar dos potenciales resultados, vistos como: “favorecer una formación integral, comprensiva, diversificada e intercultural a los estudiantes que les prepare para la vida y en la vida, así como para su inserción profesional”, así como “planificar la acción educativa atendiendo a las necesidades del contexto y de toda la comunidad escolar, a partir de la colaboración de todos los agentes educativos y sociales” (Martínez-Cálres, Pérez y Martínez-Juárez, 2014, p. 60), por ello, la estructuración de un proceso de orientación profesional, supone, ante todo, la gestión de ambientes de aprendizaje mediado, rectorado por un grupo de profesores “preparados” para diseñar actividades docentes que permitan, la interacción “sugerente” de los aprendizajes como sistemas integrados por experiencias: las experiencias del aprendiz y su implicancia.

Este hecho justifica aún más la conveniencia de integrar la orientación profesional a la escuela y auxiliar a que profesores, estudiantes, y padres se apropien de la responsabilidad que deben

considerar para ayudar a que el proceso de orientación fluya de sucesos más simples, a resultados más ostensivos.

La virtualización. Validación necesaria en nuevos ambientes de formación. ¿Calidad Vs necesidad?

Resulta indiscutible el auge cada vez mayor de las NTICs (Nuevas tecnologías de la Información y las Comunicaciones) en las diferentes esferas de la sociedad a escala mundial. El desarrollo fogoso de la ciencia y la tecnología ha llevado a la sociedad a entrar al nuevo milenio sumido en lo que se ha dado en llamar “era de la información”, e inclusive se habla de que formamos partes de la “sociedad de la información”. Sin lugar a dudas, estamos en presencia de una revolución tecnológica de alcance insospechado. En gran medida el Master Juan Pablo Lattanzi, (2013) expresa que, “el desarrollo y la masificación de las “nuevas tecnologías” de la información y la comunicación, ha constituido la categoría de virtualidad (experiencia del usuario a través de un medio tecnológico por el cual construye una realidad sin existencia material) como parte de nuestra vida cotidiana... lo virtual irrumpe en nuestra vida cotidiana. Se naturaliza, forma parte de ella. Pagar las cuentas, hablar, informarse, leer, enamorarse, recordar, excitarse, emocionarse, conocer. Lo virtual interactúa con lo real. Más aun, lo virtual se hace real”. (Lattanzi, 2013, p. 15)

Ahora, surge un problema cuando hablamos en la calidad a partir de la educación virtual, ¿aturdirá tanta tecnología?, para muchos dicha problemática desde sus elementos fundamentales dicen que sí, pero para hallar, una mejor manera, del cómo evaluar el impacto de calidad en la educación, y cómo este sistema plantea un nuevo paradigma en la socialización y participación, desde herramientas más sistémicas en este nuevo rumbo, ayudará a no caer en la monotonía de lo tradicional en la educación, que hasta la actualidad se ha implementado. Precisamente, lo tradicional no debe ser ni dar una única respuesta para continuar en el proceso formativo, enseñando “mecánicamente” y/o “reproductivamente”.

Se necesita, de un catalizador que ayude a transformar un proceso, y es precisamente, el de enseñanza-aprendizaje; entonces esta transformación valora en el estudiante una relación semiótica o de significado, en las mentes de los estudiantes, quiere ello decir, que el grupo de



estudiantes, aprende, porque existe en las TICs una potencial garantía de valorarlas como instrumentos psicológicos, así César Coll, Teresa Mauri y Javier Onrrubia (2007) explican que:

“(…) La toma en consideración de las TIC como instrumentos psicológicos se apoya en la naturaleza simbólica de estas tecnologías y en las posibilidades que ofrecen para representar, procesar, transmitir y compartir información. Todas las TIC –y no sólo las “nuevas” TIC o las TIC digitales– devienen instrumentos psicológicos cuando su potencialidad semiótica es utilizada para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos (...) las TIC permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información”. (Coll, Mauri y Onrrubia, 2007, p. 379),

Por tanto, las TICs se estructuran, como mediadoras desde la actividad del comportamiento de los usuarios, e implican la regulación y orientación en sistema de las actividades docentes que se planifican.

Esa garantía, viabiliza que el proceso de virtualización, facilite la digitalización, llegue, en poco tiempo, a todos los contornos de la vida. Así, por consiguiente, ha abrazado la educación misma, desde los niveles más elementales, hasta los de nivel superior, ciñendo la extensión natural de los contenidos, hacia los más participativos y de una respuesta dialógica más productiva, en ambientes más cercanos a nuevas y necesarias realidades, eso, si queremos que los ambientes produzcan nuevas formas de realización, y que ellas permiten transformar las prácticas pedagógicas de comportamiento traducidas en el saber hacer y la actitud del sujeto.

Y, estas nuevas forma de realización exigen que se geste un tipo de aprendizaje constructivo, donde el estudiante sea protagonista en la estructuración del saber, no parcelado, sino integralmente potenciado, donde el profesor guíe y oriente, y el estudiante, como se dijo gestiones, construya y valore; en este sentido César Coll (1985) postula que:

En efecto, por una parte, el profesor ocupa un lugar relativamente secundario en el proceso de construcción del conocimiento, que se interpreta como el resultado de un acto

autónomo del alumno en interacción con el objeto de conocimiento; recordemos a este propósito la tajante y peligrosa afirmación tantas veces repetida de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que descubra por sí mismo. Pero, por otra parte, cuando deben precisarse las funciones del profesor, se le acaba concediendo una importancia decisiva como orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a él le compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva”. (Coll, 1985, p. 62)

Porque facilitar es mostrar caminos para interactuar en entornos de aprendizaje, que requieren sobre todo, de la producción del saber integrado.

La digitalización, los objetos, procesos y fenómenos representan variedad y posibilidad de opciones hacia la formación, porque los niveles de atención y motivación de los sujetos avanzan. La tecnología, encauzada correctamente, para fines creadores y propósitos didácticos, representará una nueva e interesante manera de crecer con el mundo, bien queda expuesto por parte de Juan Santaella López Granada (2003) que:

“(…) Las nuevas tecnologías, tal y como hemos visto, pueden tener una presencia importante en los diversos sistemas educativos. Si se usan para lograr una enseñanza más humanística y conectada con el mundo exterior, su apropiación será positiva; si por el contrario, se reducen a un nuevo conocimiento más, desconectado de la metodología educativa y del currículo interdisciplinar, para convertirse en una asignatura más, las nuevas tecnologías habrán perdido las enormes posibilidades que tienen en la transformación de la enseñanza. (Santaella, 2003, p. 197)

Pero estas transformaciones, no son tales, ni tanto, solo que las transformaciones argumentan por parte del grupo de estudiantes, como bien aclara César Coll (2008) que pueden muy bien servir “como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del profesor (explicar, ilustrar, relacionar, sintetizar, proporcionar retroalimentación, comunicar valoraciones críticas, etc., mediante el uso de presentaciones, simulaciones, visualizaciones, modelizaciones”. (Coll, 2008, p. 122)

Ellas, las tecnologías, “gestionan” calidad en la necesidad, para evaluar las competencias y para trabajar y aprender colaborativamente. Se prevé un nuevo entorno en el aprendizaje, lo virtual, para motivar mejor, para crecer contemporáneamente. Pues, operar con estos entornos virtuales, y gestionar un conocimiento autodefinido, supondrá hacer valer la creatividad, así, los profesores, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008) plantean que:

“(…) En una sociedad de la información, lo que los estudiantes necesitan de la educación no es fundamentalmente información, sino sobre todo, que se les capacite para organizarla y atribuirle significado y sentido. Se trata de ir más allá de la estricta adquisición de conocimientos concretos y prepararles para enfrentar los retos que la sociedad les depara mediante el desarrollo y la adquisición de capacidades tales como buscar, seleccionar e interpretar información para construir el conocimiento...las TIC actúan como elementos mediadores de la actividad mental constructiva de los alumnos en un contexto rico y diverso de interacción interpersonal y de actividad conjunta entre los profesores y los compañeros...”. (Mauri y Onrubia, 2008, p. 134)

En fin, que la alarma ha sonado. El desarrollo de la sociedad de la información está marcando una vez como una nueva asignatura pendiente de la sociedad. La brecha digital es difícil de controlar y corregir. Algunos han querido maquillarla dándole bombo y platillo a estas siglas. Cuando hay una herida abierta, no es suficiente con un apósito externo. En realidad, la cuestión no es criticar, sino, en lo fundamental crear accesos hacia la igualdad en variantes de oportunidades para para abrir una vereda sugerente desde los nuevos medios que han de servir como garantes para un aprendizaje desarrollador, y también para garantizar que el grupo de estudiantes gestione su saber, pero a partir de la tutela orientadora y sugerente del colectivo de docentes, también César Coll (1985) así lo asegura, al decir que:

(…) El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de "encuentros" felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario, además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos “encuentros”, aparece como un verdadero mediador y determina con sus intervenciones que las tareas de aprendizaje ofrezcan un

mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno". (Coll, 1985, p. 63)

El docente, desde este ángulo que señala Coll (1985) es vital, tanto, que él debe potenciar la gestión de procesos interactivos-instructivos, para entrever qué sentidos le asignarán el grupo de estudiantes, a la lectura y comprensión digitales. Daniel Cassany y Silvia Llach Carles (2017) también explican que:

(...) Según los docentes el entorno digital resulta atractivo y útil para navegar y aprovechar una gran riqueza de recursos...pero plantea todavía dificultades relevantes para la producción...Desde la óptica docente, el entorno digital parece adecuado para acceder a la información, plantear tareas, recogerlas y guardarlas, pero no para revisar, corregir o escribir. (Cassany y Llach, 2017, p. 110)

Es obvio, porque nada es "exactamente perfecto", pero los entornos de aprendizaje se adecúan a los fines didácticos, con marcas muy comunes se implementación. En fin que la enseñanza virtual genera asimilación afectivo-motivacional e identificación autoestructurante (Coll, 1985) con el material de aprendizaje a asimilación. Es evidente, que la recepción de los saberes potencia su uso, desde el carácter semiótico de los sistemas digitales.

Conclusiones:

- Los elementos sistematizados demuestran que será preciso aprovechar creadoramente ambientes de virtualización, para orientar profesionalmente hacia carreras pedagógicas, y comprender más activamente textos.
- Por consiguiente, si se desea obtener cambios sustanciales y productivos en la comprensión lectora, a partir de una sistemática orientación profesional, pues las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y el universo de entornos virtuales de aprendizaje, que se gestionen, nos ofrecerán la posibilidad de romper las barreras de espacio temporales que coexisten en la educación, y en las aulas tradicionales, para dar paso a una interacción más abierta, más emprendedora, y sobre todo, más contextualizada a otros paradigmas.

- *Asumir el nuevo rol que nos proporcionan las TICs, como instrumentos psicológicos de construcción intra e inter-mental, será el reto en la educación, para que los ambientes virtuales de aprendizaje muestren el camino hacia el logro de entender lo virtual, lo tecnológico, más que como instrumentos de mediación, como instrumento de construcción de zonas que propongan maneras para cómo aprender y, desde donde, se enseñe a saber, haciendo, así, cada estudiante interactuará, según sus oportunidades y habilidades para que las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y a la creación de entornos virtuales de aprendizaje den la posibilidad de desacralizar, los viejos cánones de “repito y ejecutivo”, por el despertar de un nuevo contexto, y extraer lo que de honroso y útil siempre existe en todo proceso de implementación.*
- *No se puede temer al cambio, aún lo más inevitable, será hará lo más necesario, más pronto o menos, en la educación, cuánto más se desee, cuánto más se sienta y “quiera”, mejores logros se obtendrán. ¡Seguro que sí se podrá! Para crear, un entorno potencial de enseñanza, como dijera César Coll (2010)*
- *Las actividades que se proponen gestionan desde la clase de Español-Literatura la presentación de textos literarios cuya temática responde a la orientación profesional, y desde dinámicas virtuales ofrecer al grupo de estudiantes la posibilidad de construir y estructurar el saber textual, al saber virtual, al motivarse y auto realizarse, y disfrutar sensiblemente lo que aprende.*

Referencias bibliográficas:

- Cassany, D. y Llach Carles, S. (2017). *La digitalización del aula de ciencias creencias y prácticas*. En *Digital Education Review*, N°. 31, pp. 93-115. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6052468>
- Castañeda, A. E. y Niño, J. A. (2005). *Orientación profesional desde una perspectiva sistémica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=9586313743>

- Coll, C, Mauri, T. y Onrrubia, J. (2007 a). *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*. En *Revista Anuario de Psicología*, 38(3), pp. 377-400. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2500447>
- Coll, C. (1985 b). *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. En *Revista Anuario de psicología*, N°. 33, pp. 59-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943583>
- Coll, C. (2008 c). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado de: http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf
- Coll, C. y Mauri, T. (2008 d). *Ayudar a aprender en contextos educativos. El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. En *Revista de educación*, N° 346, pp. 33-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591898>
- Echevarría, K. (2006). *Una visión constructivista de la lectura en los adolescentes*. En *Revista latinoamericana de lectura y vida*, 1(27). Marzo. Pág. 67. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Echevarria.pdf
- Eleuterio, A. I. (2015). *Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro*. En *Revista de Investigaciones sobre Lectura*, N°. 3. Enero. Pág. 98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085460>
- Lattanzi, J. P. (2013). *¿El poder de las nuevas tecnologías o las nuevas tecnologías y el poder?* En *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Septiembre. Pág. 15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4200795>
- Martínez-Clares, P, Pérez Cusó, J. y Martínez-Juárez, M. (2014). *Orientación Profesional en Educación Secundaria*. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), p. 57-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736246>

- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias*. En *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías*. (Coord. César Coll y Carles Monereo) Madrid: Ediciones Morata. Pág. 132 y 134. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8471125196>
- Montesquieu. En <http://akifrases.com/autor/montesquieu>
- Rioseco, R. y Ziilliani, M. (1994). *Yo pienso y aprendo 4º*. Pág. 43. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?id=HRY9gIbEiCcC>
- Santaella López, J. (2003). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza humanística*. En *Revista Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, No. 20. ISSN 1134-3478. Pág. 187. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=311973>
- Stapich, E. (2010). *Hacer audible el susurro de la lectura*. En *Revista Lectura y Vida*, 2(3). Junio. Pág. 47. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Stapich.pdf
- Tuffanelli, L. (2012). *La comprensión como problema*. En *Didáctica de las operaciones mentales. Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Ediciones Narcea. Pág. 21. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?isbn=8436955501>

