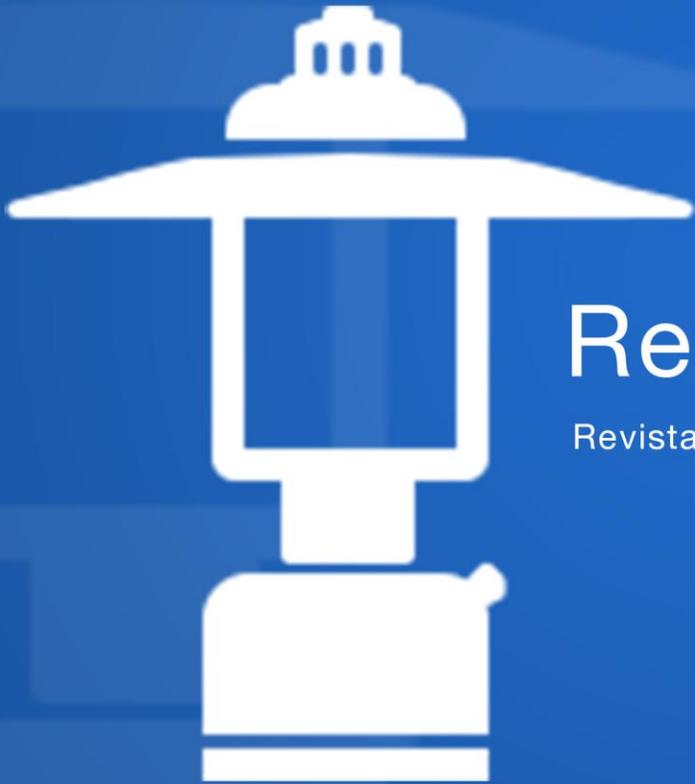


ISSN: 1990-8644

NÚMERO
ESPECIAL



Revista Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 8 • Número 32 • Abril

2012



<http://conrado.ucf.edu.cu>



Revista Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644

CONSEJO EDITORIAL

Volumen 8, Número 32. Abril, 2012.

Publicación científico-pedagógica editada en la Universidad de Cienfuegos

Director (a)

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera

Jefe de Edición

Dr. C. Jorge Luis León González

Miembros

Dr. C. José Carlos Pérez González

Dra. C. Barbarita Montero Padrón

Dr. C. José de la Caridad González Cano

Dra. C. Aracelys María Rivera Oliveros

Dra. C. María Caridad Pérez Padrón

Dr. C. Denis Fernández Álvarez

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey

Consejo Científico Asesor

Dra. C. Ángela Sarría Stuart

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés

Dra. C. Lourdes María Martínez Casanova

Dr. C. Robert Barcia Martínez

Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya

Dr. Jorge Felix Massani Enríquez

Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey

Dra. C. Nereyda Moya Padilla

Dr. C. Eduardo López Bastida

Dra. C. Marianela Morales Calatayud

Dra. C. Miriam Iglesias León

Dra. Cs. Fátima Addine Fernández

Dr. Cs. Gilberto García Batista

Correctores (as) de estilos:

MSc. Liette Suárez Vivas

MSc. Isabel Gutiérrez de la Cruz

Diseñadores

DI. Frank E. Valdés Vega

DI. Alex García Pérez

Soporte Informático

Ing. Jorge Luis Quintero Barrizonte

TABLA DE CONTENIDOS

Editorial.....	4
La integración escolar. Retos en la preparación del docente de la Educación Secundaria	5
El aprendizaje de la Historia de Cuba en escolares con diagnóstico de retraso mental....	11
La maestría en Ciencias de la Educación y su impacto en la profesionalización de los docentes de la Educación Especial en la provincia de Cienfuegos	16
La estimulación temprana medio eficaz para el desarrollo del lenguaje.....	22
Métodos logopédicos y técnicas acupunturales. Microsistema auricular en el tratamiento de la tartamudez	27
Características emocionales y cognoscitivas de las niñas y niños con alteraciones visuales de edad preescolar, en la rehabilitación y estimulación visual desde el hogar	34
Desafíos de la cultura de atención a la diversidad para una universidad de calidad.....	39
La atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. Un contenido necesario para la superación profesional de los docentes de la escuela especial	47
Un análisis acerca de la evolución de la formación del profesional de la Educación Especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual	55

EDITORIAL

El No. 32 de la Revista Conrado, con carácter especial, intenta hacerles llegar una representación de los más variados temas que pueden resultar de su interés y disfrute, cada artículo irá acompañado de una bibliografía estudio valorativo, reflexiones, teorías y fundamentos que en lo posible pretenden ser bastante exhaustivas prevista para especialistas y profesores para que usted pueda seleccionar, analizar y apropiarse de una variada gama de conocimientos. Con lo anterior creemos cumplir con nuestras aspiraciones de hacer de la Revista Conrado una publicación al servicio de la Educación en todas sus enseñanzas.

Temas como: la integración escolar en la preparación del docente, el aprendizaje de la Historia de Cuba en escolares con diagnóstico de retraso escolar la estimulación temprana medio eficaz para el desarrollo del lenguaje, desafíos de la cultura de atención a la diversidad para una Universidad de calidad estos entre otros son los temas que le proponemos según sus intereses busque la referencia que necesite.

Atentamente,

Directora de la revista

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR. RETOS EN LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA THE SCHOOL INTEGRATION. CHALLENGES IN THE PREPARATION OF TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION

MSc. Alexis Sarduy Armas¹

E-mail: alexissa@ucp.cf.rimed.cu

MSc. Dailyn Santos Muñoz¹

E-mail: dailyn@ucp.cf.rimed.cu

Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez¹

E-mail: jfelix@ucp.cf.rimed.cu

¹Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García". Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Sarduy Armas, A., Santos Muñoz, D., & Massani Enríquez, J. F. (2012). La integración escolar. Retos en la preparación del docente de la Educación Secundaria. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp. 5-10. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El presente artículo es el resultado del proceso investigativo desarrollado por los autores a partir de la problemática existente relacionada con la respuesta educativa que se le ofrece a los educandos con discapacidades visuales integrados a la escuela ordinaria. Para contribuir a ello se elaboró una propuesta de formación como vía de superación profesional dirigido a la preparación de los docentes de la Educación Secundaria para la atención de estos educandos. Nos permitió constatar que es incuestionable la existencia de una estrecha relación entre el reconocimiento de todas las diferencias probables de los alumnos y las posibilidades reales de los docentes para su atención.

Palabras clave:

Formación, superación permanente, discapacidad visual.

ABSTRACT

The present research is the result of the investigation process developed by the authors taking as starting point the existing problematic related with the educational response offered to visually handicapped students integrated to common schools. In order to contribute to it, it was elaborated a proposal of formation as a way of professional preparation directed to Junior High School teachers for the treatment of such students. The research enabled the authors to corroborate the probable differences of the students and the real possibilities for the teachers to attend them.

Keywords:

Training, continuous improvement, visual impairment.

INTRODUCCIÓN

El proyecto social cubano, de profundas raíces martianas, revela en cada acción que ejecuta, las valederas ideas del más universal de los cubanos: una nación con todos y para el bien de todos. Esto permite comprender el modelo de sociedad que hemos desarrollado, donde se valora con alta prioridad, la verdadera dimensión que tiene el ser humano y su calidad de vida.

Con tal visión de la educación y del proceso educativo, cada alumno constituye un reto a la profesionalidad pedagógica, a la capacidad y creatividad del docente, al arte y a la ciencia de educar.

El sistema educativo, y en especial la escuela, debe crear condiciones para que exista igualdad de oportunidades para todos sus alumnos. El acceso a las instituciones educativas no significa necesariamente una respuesta adecuada a la igualdad de oportunidades y a la exclusión social. Todos los niños pueden tener éxito, aprender, desarrollarse, acceder al conocimiento y a la cultura, emplear sus habilidades intelectuales y prácticas y alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades.

La integración se ha convertido en el método de trabajo para conseguir la normalización. Se favorecen diferentes procesos mediante los cuales los escolares con algún tipo de discapacidad participen de su grupo social con todos los derechos y en la medida de sus posibilidades.

En nuestra provincia a partir del desarrollo de una Maestría en la temática de Educación Especial e Integración Escolar, auspiciada por las universidades de Girona, España y Carlos Rafael Rodríguez, de Cienfuegos, permitió la sistematización de la integración en distintas regiones; experiencias que si bien no deben traspolarse deben tenerse en cuenta al tomar decisiones en aras de una educación de calidad para todos.

Sin dudas, la tarea de garantizar educación de calidad para todos en una escuela integradora constituye un verdadero reto profesional. Enseñar a los que aprenden con mayor facilidad, a los que desde pequeños han contado con todas las condiciones que facilitan su desarrollo, no es una tarea tan difícil para el profesional especializado en diferentes tipos y niveles de enseñanza, pero, buscar las vías, métodos, procedimientos y medios que garanticen el máximo desarrollo de cada educando de acuerdo con sus particularidades, es una labor mucho más compleja que exige preparación, estudio, reflexión y búsqueda de alternativas metodológicas para dar la respuesta educativa más adecuada a cada alumno.

A pesar de ser un tema ampliamente estudiado por diferentes autores y en diferentes latitudes, consideramos que es necesario cambios por la vía científica, que favorezcan una mayor calidad en la educación, sinónimo de una eficiente atención a la diversidad que trascienda desde la Educación Primaria y Especial a la Educación Media, materializando el encargo social de la educación cubana referente a las personas con discapacidades visuales, plasmado en la Resolución del Ministerio de Educación No 3 de 1962, Código de la Familia, 1975, Constitución de la República, Código de la Niñez y la Juventud, Decreto Ley 64 y 76 y otros.

La investigación parte de las insuficiencias que presentan algunos profesionales de la Educación Secundaria en su preparación; que se refleja en la satisfacción de las expectativas de la práctica escolar para dar respuesta a los nuevos retos de la integración de alumnos con discapacidades visuales a este nivel de enseñanza. Esta inquietud ha sido objeto de múltiples análisis empíricos los que han revelado que hoy es una necesidad continuar profundizando en la preparación de estos profesionales.

Lo antes expuesto nos hace reflexionar acerca de que la formación de los docentes de las secundarias básicas no posibilita una respuesta educativa de calidad para todos y cada uno de los educandos con discapacidades visuales integrados a la misma a tono con el cambio educativo que se está realizando en este subsistema educacional. Por ello consideramos que es preciso la formación permanente del profesorado de la Educación Media, de forma tal que garantice una respuesta educativa de calidad a estos educandos.

DESARROLLO

En la medida que la integración presupone un cambio cualitativo global en la toma de conciencia de todos los profesionales de la necesidad de una nueva sintonía, en la intervención y en la actitud, como medio de transformación y mejora de la escuela, el reto formativo se enmarca principalmente en el desarrollo del pensamiento práctico y el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias.

Este proceso de formación del profesorado debe comprenderse desde la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, una necesidad formativa básica que impone la integración escolar para promover a reflexión, la investigación y la crítica sobre la práctica educativa y el contexto global en que esta se circunscribe.

En el ámbito específico de las necesidades de formación que se le presentan al profesorado ante la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, Balbás (1994), realiza una amplia revisión y análisis de la literatura existente en este campo, y presenta, a nuestro entender de forma clara y significativa las principales consideraciones generales con la que ha concluido dicha reflexión. En estas consideraciones no se presentan de forma diferenciada los aspectos relacionados con la formación inicial y los asociados a la formación permanente, ya que una de las conclusiones a las que llega dicha autora es que una y otra se encuentran estrechamente e interdependientemente vinculadas.

Resumidamente, dichas consideraciones en torno a las necesidades de formación del profesorado ante la integración, son las siguientes:

- Los conocimientos y destrezas que necesita el profesorado de educación ordinaria y de educación especial para el éxito de la integración no solamente están relacionados sino que son casi idénticos.
- Si la formación puede convertirse en un medio eficaz para la consecución del cambio de actitudes, cuidar el diseño de la misma aparece como fundamental.
- La evaluación previa de las necesidades se considera el primer paso para que la formación del profesorado sea efectiva.
- Se pretende conseguir una formación orientada a la práctica, que ofrezca al profesorado instrumentos para responder a las situaciones que se le presentan, reflexionando sobre su propia práctica; también autonomía para actuar y confianza en sus posibilidades.

La situación de cambio educativo que ha generado la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, agudiza la necesidad acerca de una formación permanente del profesorado.

En el marco de la integración escolar y desde los planteamientos que abogan por un profesional reflexivo y crítico, se contempla intrínsecamente la finalidad de la formación permanente o continua del profesorado. Solo si se produce un mayor perfeccionamiento del profesorado, un cambio de concepción en el currículum de los centros y un cambio en

el clima de la institución escolar, la integración escolar podrá ir adquiriendo y consolidando su significado original.

Por otra parte, a medida que avanza el proceso de integración escolar y que se extiende la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales como elemento catalizador de la mejora en las escuelas, se va haciendo más común, aunque muy lentamente, el modelo de formación permanente centrado en la escuela. Esta orientación formativa, ya comentada anteriormente, concibe la escuela como unidad de aprendizaje y trata de responder a las necesidades que esta va planteando, enfatizando la formación colaborativa y la reflexión compartida como claves para el desarrollo personal y profesional.

Conscientes de que el movimiento hacia la integración escolar no solo debe reconocer las inobjetable diferencias de los educandos sino también de los profesores, sobre todo las relacionadas con su preparación que condiciona la variedad de métodos, medios y procedimientos que estos emplean en función de una educación para todos y consecuentes con el decisivo papel de nuestros docentes en las actuales transformaciones educacionales, es que nos proponemos elaborar un programa de superación post graduada dirigido a los docentes de la Educación Secundaria que tienen en sus aulas alumnos con discapacidades visuales.

Después de haber determinado las necesidades de formación que poseen estos docentes, revisamos la Resolución No 132/2004 del Ministerio de Educación Superior que norma el Reglamento de Educación de Postgrado en Cuba, para determinar la vía más adecuada.

Teniendo en cuenta que el capítulo 1, artículo 9 del citado reglamento, plantea que la superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el, enriquecimiento de su acervo cultural, hicimos una profunda revisión de sus formas principales con el propósito de seleccionar la más eficaz para darle solución a la problemática planteada.

En este reglamento se precisa en el capítulo 3, artículos 21, 22 y 23 que las formas principales de superación profesional son Diplomados, Cursos y Entrenamiento, siendo este último el seleccionado en nuestra propuesta porque a diferencia de los demás este posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios, particularmente en la adquisición de habilidades y destrezas y en la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y habilidades prácticas. Además se tuvo en cuenta para su selección, las posibilidades que brinda esta modalidad para darle solución a las necesidades de formación detectadas en los docentes y la rapidez con que se puede ver la mejora en el desempeño profesional, teniendo en cuenta el desarrollo de actividades prácticas.

Para la aplicación exitosa del programa de formación se realizó una profunda revisión bibliográfica para la confección de un material en formato digital donde aparecen desarrollados los contenidos del programa, este material es de obligatoria consulta por parte de los profesores para su preparación teórica referida a los temas, además aparecen materiales de consulta, consejos útiles, recursos de ayuda, etc. El estudio continuo de los contenidos ahí presentes, facilita el desarrollo de las habilidades propuestas en este programa pues guardan estrecha relación.

Constituyen condiciones para su aplicación.

- Participación activa y reflexiva del propio docente en el proceso de superación.

- Creación del compromiso en los docentes para el cambio y la mejora personal, del colectivo de docentes y la escuela.
- La incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones al proceso de la superación de los docentes.

Para la implementación de este programa de formación se tendrá en cuenta los cinco procedimientos básicos propuestos por Jiménez (1999).

- Aprendizaje activo. Donde el docente sea protagonista de su aprendizaje.
- Negociación de objetivos. Se tendrá en cuenta además de las necesidades detectadas, los intereses de los docentes para la ejecución de las actividades.
- Demostración práctica y retroalimentación. Es imprescindible que se le demuestre al docente en su propio contexto de actuación los elementos a tener en cuenta en su práctica educativa en condiciones de integración de alumnos con necesidades educativas especiales y que estos vayan incorporando en su modo de actuación los nuevos aprendizajes.
- Evaluación continua. Es necesario que durante el desarrollo de las actividades se vaya realizando una valoración constante de los progresos mostrados por los docentes y que él sea protagonista de su propia evaluación.
- Servicios de apoyo. Es preciso que se ponga a disposición del docente todos los servicios de apoyo que sean necesarios para llevar a cabo con éxitos la educación de estos alumnos de forma tal que la respuesta educativa se ajuste a sus necesidades.

Como ya se ha referido en otros momentos de este trabajo, existen en el país y en el territorio, diversos investigadores que se han preocupado por las insuficiencias de los planes de formación de docentes para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escuela ordinaria y han realizado y realizan significativos aportes en este empeño, por tanto, hemos decidido centrar nuestros esfuerzos, al igual que otros pedagogos, en proponer una alternativa que desde la formación permanente contribuya a la preparación de los profesionales de la Educación Secundaria para brindarle la respuesta educativa más adecuada a los escolares con este tipo de necesidades, que cada vez, con mayor regularidad, los encontramos en nuestras instituciones.

Dentro de los objetivos del programa de entrenamiento nos proponemos.

- Demostrar al profesional de la Secundaria Básica los elementos esenciales para brindarle una respuesta educativa de calidad a los escolares con necesidades educativas especiales de origen visual integrados a estas instituciones.
- Comprobar la efectividad del proceso docente educativo en un aula donde asisten alumnos con necesidades educativas especiales de origen visual.

Para la selección de los contenidos a desarrollar durante el entrenamiento partimos de la realidad del centro y de las inquietudes y necesidades manifestadas por los directivos y docentes, las que fueron referidas anteriormente, además, se tuvo en cuenta que estos fueran los principales protagonistas de su formación mediante la indagación y reflexión.

Contenidos.

- Conocimientos básicos sobre el proceso de integración escolar.
- Características y condiciones de las necesidades educativas especiales de origen visual.
- Condiciones organizativas que el centro precisa ante la integración escolar.

- Técnicas específicas de intervención con escolares que presenten necesidades educativas especiales de origen visual.
- Concepciones sobre las adaptaciones del currículum.
- Recursos de apoyo.
- Aspectos metodológicos de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales de origen visual.

CONCLUSIONES

El estudio histórico-lógico y la revisión documental realizada por los autores, permitió identificar un conjunto de características o rasgos que identifican los procesos de superación de los docentes de la Educación Media en las condiciones actuales.

El estudio realizado acerca de la formación del profesorado y la atención a la diversidad permitió identificar un grupo de regularidades que se manifiestan en dicho programa para la superación de los docentes desde la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balbas Ortega, M. J. (1992). La formación permanente del profesor tutor ante la integración. Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- Bell Rodríguez, R. (2000). De los tipos y niveles de integración a la comprensión de la Pedagogía de la diversidad. Reflexiones. *Revista Educación*, pp.18-23.
- Jiménez Martínez, P. (1999). Educación Especial e Integración Escolar y Social en Cuba. España: Ediciones Aljibe.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). Resolución 132/2004. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. La Habana. MES.

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE CUBA EN ESCOLARES CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL LEARNING FROM CUBA IN SCHOOL HISTORY WITH A DIAGNOSIS OF MENTAL RETARDATION

MSc. Dailyn Santos Muñoz¹

E-mail: dailyn@ucp.cf.rimed.cu

MSc. Alexis Sarduy Armas¹

E-mail: alexissa@ucp.cf.rimed.cu

Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez¹

E-mail: jfelix@ucp.cf.rimed.cu

¹Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García". Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Santos Muñoz, D., Sarduy Armas, A., & Massani Enríquez, J. F. (2012). El aprendizaje de la Historia de Cuba en escolares con diagnóstico de retraso mental. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp. 11-15. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El presente trabajo aborda una propuesta para el aprendizaje de la Historia de Cuba en escolares con diagnóstico de retraso mental mediante el aprendizaje cooperativo, se parte de la premisa de que el alumno aprende de la interacción con el otro. En el mismo se sistematizan los principios básicos de un grupo de aprendizaje cooperativo, entre los que resaltan la interdependencia positiva y la igualdad de oportunidades, además se refieren los parámetros y aspectos que deben tenerse en cuenta para el éxito de este trabajo, donde se le brinda un papel preponderante a la distribución de las misiones y la estimulación de la cooperación mutua.

Palabras clave:

Diagnóstico, aprendizaje cooperativo, igualdad, oportunidades.

ABSTRACT

The present research deals with a proposal for the teaching of Cuban History in students suffering mental deficiency through cooperative learning, departing from the premise that the student learns from his/her interaction with another. The research systematizes basic principles in a cooperative learning group, among which outstand the positive interdependence and equal opportunities and aspects and parameters that must be taken into consideration for the successful result of this research are referred, having a major role the distribution of the missions and the stimulation of mutual cooperation.

Keywords:

Diagnosis, cooperative learning, equality and opportunity.

INTRODUCCIÓN

La educación como un derecho y deber de todos es una realidad lo que se toma como un principio en Cuba. Ello significa las posibilidades reales de educación sin distinción de

edades, sexo, raza, y religioso o lugar de residencia. Presupone el deber de preparar a todos para la vida en un sentido amplio.

En una situación social de aprendizaje en la que los alumnos pueden confrontar sus ideas, representaciones, opiniones, etc.; los resultados son netamente favorables al progreso en condiciones de heterogeneidad. Por esta razón, la perspectiva didáctica más no es tanto la de ver como se organiza la homogeneidad; sino como se puede tratar con eficacia la heterogeneidad.

Siendo una buena razón para que los profesores introduzcan cambios en la programación curricular (qué enseñar) y en su intervención (cómo enseñar). Estos cambios afectan sustancialmente los contenidos y los objetivos, la metodología utilizada y la organización social del trabajo en el aula, los que deben adecuarse en el aula a las características de todos los alumnos y en una de las direcciones que trascurren es la de fomentar la interacción entre ellos para que también, además del profesor, enseñen a los demás (aprendizaje cooperativo).

Teniendo en cuenta la estructura cooperativa del aprendizaje entre diversidad-calidad-educación es necesario tener en cuenta: los grupos heterogéneos, la necesidad de personalizar la enseñanza adecuando los objetivos y los contenidos a las posibilidades reales y las necesidades personales de cada alumno; es precisamente pasar de una estructura de aprendizaje individualista o competitiva a una estructura de aprendizaje cooperativa.

Hoy prácticamente todo el mundo está de acuerdo en que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto entre los alumnos como entre estos y el profesor en relación con los objetivos que se desean alcanzar, juegan un papel importante en la construcción de conocimientos y en la realización de aprendizajes significativos.

Sin embargo; por lo general estos dos tipos de interacciones no se fomentan en el aula de la misma manera y con la misma intensidad.

En cambio, no es tan corriente que se fomente de una forma explícita; en el aula, las interacciones entre los propios alumnos. Más bien sucede lo contrario. Solo en contadas ocasiones trabajan en común y el aprendizaje se considera básicamente una función estrictamente individual.

No obstante se ha demostrado que cuando un alumno interactúa con otro para explicarle lo que ha aprendido se ve obligado a organizar sus ideas y se da cuenta de sus errores. Estos procesos cognitivos favorecen sin dudas el aprendizaje. De todas formas, la consecución del aprendizaje no se explica únicamente por estos procesos cognitivos. El aprendizaje también se debe a otros procesos de tipo motivacional, socioafectivo o relacionar en el sentido amplio (aceptación o rechazo, cariño o antipatía, igualdad o sumisión, colaboración o imposición) que, unido con los procesos cognitivos, mediatizan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

DESARROLLO

Diversas son las posiciones teóricas que pueden servir para fundamentar psicológica y pedagógicamente el aprendizaje cooperativo. Las teorías de aprendizaje tienen en común centrar la atención en el papel de la interacción en el proceso.

Para cambiar los resultados del aprendizaje de la Historia en la escuela cubana y potenciar al máximo los valores formativos de esta ciencia, se precisa organizar la actividad de aprendizaje mediante la utilización de procedimientos que estimulen los procesos lógicos, que preparen a los alumnos en la búsqueda y valoración de los

conocimientos, en el trabajo independiente y, por consiguiente, que fomenten el desarrollo de un pensamiento reflexivo y flexible.

Por lo que se hace necesario transformar algunas tendencias tradicionalistas que se mantienen en la docencia de la historia y que no estimula el aprendizaje del escolar, en una concepción y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya única función no sea transmitir conocimientos, sino preparar al hombre para la vida y contribuir al desarrollo de su personalidad.

Si la enseñanza de la Historia aspira a cultivar la inteligencia de los alumnos, y a su vez influir en su formación patriótica y revolucionaria tiene que marchar al compás de la vida y, para ello, debe crear un clima de afectividad y emotividad en las clases, que no solo haga vivir al alumnos cada hecho histórico, sino también descubrir sus causas, sus nexos esenciales, su valor y su utilidad.

Adentrarse en los entramados conceptuales de la didáctica de la Historia en relación con la educación de escolares con diagnóstico de retraso mental, exige considerar la dinámica de esta ciencia en la educación especial en lo concerniente a las tendencias que la han caracterizado, según autores como Diachkov (1980) y Romeo (1997). Dos han sido las tendencias que han dominado en relación con la didáctica desde la propia formación docente en la educación especial.

En el presente trabajo se aboga porque la didáctica de la Historia en la enseñanza a escolares con diagnóstico de retraso mental se caracterice por ser desarrolladora, contextualizada, integradora y adaptada, según las características del desarrollo y las necesidades educativas de los escolares. Se defiende, entonces, una didáctica de la Historia que debe determinar las vías mediante las cuales se puede traer al presente el estudio del pasado para que el alumno pueda comprenderlo lo mejor posible.

La sistematización de investigaciones realizadas en nuestro medio refiere que en los escolares con diagnóstico de retraso mental se presentan dificultades para diferenciar y determinar los rasgos o relaciones esenciales y generales de un concepto. Esta característica esta dada fundamentalmente por las particularidades de las operaciones del pensamiento, durante el análisis de un hecho el alumno tiene dificultades para llegar a su esencia por lo que el resto de las operaciones también se afectarán, además utilizan muchos rasgos, propiedades, nexos y relaciones secundarias y circunstanciales que no forman parte del contenido esencial del concepto.

Se señalan también dificultades para establecer el vínculo causa-consecuencia entre los diferentes hechos históricos estudiados, así como para realizar el ordenamiento cronológico de los hechos históricos.

Estas formas colectivas de trabajo permiten distribuir problemas o tareas con alternativas diferentes sobre un mismo tema y, posteriormente, desarrollar espacios para la confrontación de conocimientos. Además, el trabajo en equipo es aplicable no solo en la clase, sino en la excursión histórica, en las visitas a museos, al trabajo con la localidad y ayuda a que se estimule a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Por esto, la composición de los equipos debe variar teniendo en cuenta las particularidades de los escolares y sus avances en el aprendizaje.

En las situaciones escolares, las relaciones con los compañeros pueden ser estructuradas para crear una interdependencia importante mediante el aprendizaje cooperativo. En las situaciones de aprendizaje cooperativo, los estudiantes experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación, de apoyo; y las habilidades y los roles sociales requeridos para mantener una relación interdependiente que pueden ser enseñadas y practicadas.

Mediante repetidas experiencias cooperativas, los estudiante pueden hacerse sensibles a qué conductas esperan los otros de ellos y aprender las habilidades necesarias para responder a tales expectativas. Haciéndose mutuamente responsables de la conducta social apropiada, los estudiantes pueden influir fuertemente en los valores que internalizan y el autocontrol que desarrollan.

Así pues, los alumnos han de tener la oportunidad continuada de vivir en democracia, de convivir con compañeros distintos a ellos en un grupo heterogéneo, de trabajar juntos, de ayudarse y cooperar, de conocerse mejor y aceptarse y respetarse mutuamente.

Teniendo en cuenta estos aspectos es preciso fomentar actividades que contribuyan a transformar algunas tendencias tradicionalistas que se mantienen en la docencia de la Historia de Cuba y que no estimulan el aprendizaje, en una concepción y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya única función no sea transmitir conocimientos, sino preparar al hombre para la vida y contribuir al desarrollo de su personalidad.

Para el diseño de las actividades se debe considerar la caracterización psicopedagógica del grupo clase, los intereses de los estudiantes y la necesidad que existe de fomentar en ellos sentimientos de seguridad, confianza, aceptación que les permita mejorar sus interacciones sociales y elevar sus conocimientos históricos. Además se debe tener en cuenta los principios del aprendizaje cooperativo como elemento esencial para el éxito.

Principios básicos de un grupo de aprendizaje cooperativo.

1. Interdependencia positiva basada en la cooperación de los equipos y el grupo clase para autoprepararse.
2. Aprendizaje individual y evaluación individual.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Protagonismo de los alumnos.
5. Interacción estimulante cara a cara.
6. Compromiso individual y responsabilidad personal.

Para la selección de la asignatura Historia de Cuba se tuvo en cuenta, en primer lugar por el papel que desempeña esta asignatura en la formación integral de los estudiantes, con énfasis en la formación de valores. Por las potencialidades que tiene la asignatura para la interacción entre los alumnos, el trabajo en equipos, así como la relación intermateria que se puede propiciar.

Para la implementación exitosa de las actividades en las clases de Historia de Cuba, es imprescindible que el maestro esté seguro de que la base orientadora fue comprendida por los estudiantes, así como deberá recordar los parámetros que deben ser cumplidos durante la actividad para que esta sea un éxito de todos, el maestro debe saber qué papel es el de mediar el contenido y no facilitarlo, para que de esta forma permita a los estudiantes el intercambio de ideas, opiniones, reflexiones y experiencias que puedan tener.

Por ello es necesario que se cumpla en cada actividad los siguientes parámetros.

- Seleccionar un jefe de equipo. Para la selección del mismo los estudiantes deben tener en cuenta las habilidades comunicativas, la capacidad para dirigir y establecer relaciones interpersonales.
- Repartir entre todos las misiones.
- Intercambiar ideas sobre la actividad que les correspondió.
- Ayudar a sus compañeros en caso de ser necesario.
- Responsabilizarse por obtener la respuesta correcta en el tiempo asignado.

- Velar porque sus compañeros también logren con éxito la actividad.
- Evaluar de forma constructiva las respuesta de sus compañeras/os.
- El profesor controlará la actividad de forma individual y colectiva.

Además de estos parámetros, para el trabajo en grupos cooperativos deben tenerse presente los siguientes aspectos.

- Lograr la conformación de los equipos de la forma más heterogénea posible a partir del análisis de las relaciones interpersonales del grupo.
- Análisis y determinación de los objetivos a alcanzar por los equipos.
- Fomentar el sentimiento de unidad en el grupo de aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos.
- Distribución de las misiones durante la actividad en equipos cooperativos.
- Estimular la cooperación mutua y el sentido de pertenencia al equipo.

CONCLUSIONES

Las actividades, sin dudas, potencian el aprendizaje de los contenidos de Historia de Cuba, desarrollaran habilidades contempladas en el programa, los motivan por conocer los hechos históricos y los personajes que participaron llegando a realizar valoraciones individuales y colectivas. Favorecerá además la organización en grupos cooperativos de forma independiente, observándose un clima de simpatía y confianza entre los miembros de los equipos, de forma que se mantenga la heterogeneidad y vayan percatándose de que el éxito de todos y cada uno es el del equipo, poniéndose en evidencia el cumplimiento de los principios del aprendizaje cooperativo.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (2000). De los tipos y niveles de integración a la comprensión de la Pedagogía de la diversidad. Reflexiones. *Revista Educación*, pp.18-23.
- Cerezal Mezquita, J., & Fiallo Rodríguez, J. (2002). Los métodos científicos de las investigaciones pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G., García, M. L., & Pérez, G. (1995). Metodología de la Investigación pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jiménez Martínez, P. (1999). Educación Especial e Integración Escolar y Social en Cuba. España: Ediciones Aljibe.
- López Machín, R. (2000). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: fundamento y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pujolas Maset, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. España: Ediciones Aljibe.
- Vigotsky, L. S. (1989). Obras Completas: Fundamentos de Defectología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y SU IMPACTO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PROVINCIA DE CIENFUEGOS

MASTER OF SCIENCE IN EDUCATION AND ITS IMPACT ON THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION IN THE PROVINCE OF CIENFUEGOS

Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez¹

E-mail: jfelix@ucp.cf.rimed.cu

MSc. Alexis Sarduy Armas¹

E-mail: alexissa@ucp.cf.rimed.cu

Dra. C. Elsa Hernández Ochoa¹

E-mail: elsiocha@ucp.cf.rimed.cu

¹Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García". Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Massani Enríquez, J. F., Sarduy Armas, A., & Santos Muñoz, D. (2012). La maestría en Ciencias de la Educación y su impacto en la profesionalización de los docentes de la Educación Especial en la provincia de Cienfuegos. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp. 16-21. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE), da respuesta a la necesidad de lograr la profesionalización permanente de los educadores de manera que les permita disponer de los recursos teórico metodológicos necesarios para responder a los problemas concretos de cada uno de sus alumnos. El objetivo del presente trabajo es: evaluar el impacto de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial en la provincia de Cienfuegos. Se utilizaron para ello métodos teóricos y empíricos tales como encuestas, entrevistas individuales y análisis de documentos. Los resultados obtenidos permitieron evaluar la calidad de la MCE y mejorar la práctica pedagógica de la misma, se realiza el proceso determinando para ello las fortalezas y debilidades en las variables profesores y tutores, aseguramiento didáctico, material y administrativo del Programa, así como estudiante y currículo, para luego diseñar y ejecutar acciones encaminadas a solucionar los principales problemas que repercuten en el desarrollo exitoso de la MCE.

Palabras clave:

Profesionalización; Educación Especial; Educación continua y permanente.

ABSTRACT

The development of the Master's Degree in Educational Sciences responds to the need of achieving the permanent professionalization of teachers so it enable them to domain the theoretical-methodological resources required to face the concrete problems of each and every of their students. The objective of the present research is to assess the impact of the Master's Degree in Educational Sciences, specifically Special Education in Cienfuegos province. For this aim theoretical and empirical methods were used such as surveys,

interviews and analysis of documents. The results obtained enabled assessing the quality of this Degree and thus enhance its pedagogical practice; the process is carried out by determining the strengths and weaknesses in the professors and advisors variables, didactic, resource and management supply of this Program, as well as the variables students and curriculum, so then design and carry out actions aimed towards solving the main problems that affect the successful development of this Degree.

Keywords:

Professionalization, Special Education, Continuing Education and permanent.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el panorama mundial ha estado caracterizado por un proceso acelerado de cambios condicionados por los avances vertiginosos en la Revolución Científico Técnica que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer político, social y cultural de manera tal que se precisa de una concepción que asegure una mayor vigencia de los conocimientos y sus posibilidades de aplicación a nuevas condiciones.

Sin dudas, la educación desempeña cada vez mas un papel central en el desarrollo social, para garantizar su calidad se requiere de profesionales reflexivos, competentes, comprometidos, protagonistas de su práctica, capaces de determinar y de resolver problemas relativos al desempeño del rol profesional pedagógico teniendo en cuenta que la heterogeneidad de los estudiantes dentro de cualquier nivel educativo es una realidad que está asentada en la multiplicidad de las condiciones individuales, biológicas y psicológicas, sociales e históricas del desarrollo.

En el contexto latinoamericano se reconoce la carencia de políticas estatales coherentes que conduzcan a un sistema de formación y superación debidamente estructurado, sobre la base de las necesidades de los docentes, sin embargo en Cuba la educación de postgrado constituye una responsabilidad estatal donde las Universidades de Ciencias Pedagógicas tienen el encargo de la formación inicial y permanente de los profesionales de la Educación para todos los niveles del sistema nacional.

En tal sentido, como parte de la política de gestión del postgrado y de la investigación en Cuba, se desarrolla la Maestría en Ciencias de la Educación, en condiciones de amplio acceso, aprobada por la Resolución Ministerial 62 del 2006 del Ministerio de Educación Superior (8 de mayo del 2006) y cuyo objetivo general es: lograr que los educadores alcancen por vías científicas y con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación un alto dominio del contenido de enseñanza, transformen sus métodos y modos de actuación donde se evidencie la cultura política e investigativa, con vistas a la solución de los problemas que se presentan en el desarrollo del aprendizaje en particular y de la formación integral de sus estudiantes en general en el nivel donde trabajan.

El programa de la MCE, está estructurado en 3 módulos, de ellos el tercero tiene su salida en la Mención Educación Especial, donde en la provincia de Cienfuegos se han desarrollado cuatro ediciones con una matrícula general de 402 profesionales de la Educación Especial, de los cuales 193 han aprobado el trabajo final lo cual los hace acreedores del título académico de Máster en Ciencias de la Educación en la mención Educación Especial.

La experiencia que aquí se presenta tuvo su origen en la necesidad de evaluar y transformar la práctica pedagógica de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial en la provincia de Cienfuegos para lo cual se realizó en un primer momento el proceso de autoevaluación o evaluación interna.

Objetivo: Evaluar el impacto de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial en la provincia de Cienfuegos.

Los métodos utilizados fueron; encuestas a profesores y tutores, estudiantes y graduados de la MCE, directivos de las instituciones de la Educación Especial donde laboran estudiantes de la MCE, también se realizaron entrevistas individuales a metodólogos de las estructuras municipal y provincial de la Educación Especial en Cienfuegos.

El análisis de documentos se utilizó para constatar los cambios producidos en el desempeño de los docentes que cursaron estudios de maestría y la triangulación para determinar regularidades a partir de la confrontación de criterios e instrumentos.

DESARROLLO

La educación continua y permanente constituye una de las vías fundamentales para lograr niveles superiores en la profesionalidad de los docentes toda vez que favorece la construcción de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo y análisis de la información y el intercambio de saberes y experiencias. La profesionalización del maestro de Educación Especial en Cuba como parte del Sistema Educativo, enfrenta hoy nuevos retos por las crecientes exigencias a la formación de profesionales en el país y la consideración de los dictámenes internacionales sobre la enseñanza, respetando los sustentos sobre los que se erige la amplitud en la concepción y servicios del Sistema de Educación Especial Cubano (Ferrer, 2006).

El desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación, da respuesta a las necesidades del país en cuanto a proporcionar a los graduados universitarios un dominio de los métodos de investigación y conocimientos avanzados en el campo de la educación especial, con énfasis en el área de diagnóstico, prevención y conocimientos de los procesos de educación, enseñanza-aprendizaje y desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales con el propósito de lograr la profesionalización permanente de los educadores que les permita disponer de los recursos teórico metodológicos necesarios para responder a los problemas concretos de cada uno de sus alumnos, así como trazar estrategias que den respuesta a los mismos introduciendo las transformaciones necesarias para dar cumplimiento al objetivo esencial de la Educación Especial en Cuba que es lograr niveles superiores en la formación de un grupo de personas que dadas las condiciones en que ha transcurrido su desarrollo, requieren que se les potencie al máximo posible sus aprendizajes y estén dotados de una educación que les permita disfrutar de una vida adulta autónoma e independiente e insertarse en nuestra sociedad”.

El programa de la MCE, se estructura en 3 módulos, el primero de ellos común a todas las menciones con 4 cursos y termina con una tarea integradora como conclusión de un diplomado. El segundo módulo, cuenta con 6 cursos y también concluye con una tarea integradora que constituye un segundo diplomado y por último, el tercer módulo cuenta con 9 cursos y el taller de tesis o trabajo final. Se incluye como obligatorio, un curso optativo de 3 que se ofertan en esta mención u otros de otras menciones o de oferta territorial.

El módulo III constituye la mención en Educación Especial, formado por 9 cursos que son:

- Temas actuales de la política, la ideología, la ciencia, la tecnología y la cultura III.
- Desviaciones en el lenguaje.
- Desviaciones en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual.
- Desviaciones sensoriales.
- Desviaciones físico-motoras.

- Desviaciones afectivo conductuales.
- Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- Didáctica en la Educación Especial.
- Taller de tesis o trabajo final.

El sistema de evaluación concibe aprobar los cursos de los tres módulos, mediante seminarios, talleres, clases prácticas y trabajos de investigación, análisis crítico de las auto evaluaciones sobre la revisión de las tareas a partir del autodiagnóstico de sus logros potencialidades y dificultades y el registro de la experiencia en forma de un texto que la sistematice acumulándose un total de 56 créditos los cuales se otorgan una vez concluida la evaluación satisfactoria de cada curso. Además incluye aprobar el trabajo final que tiene un valor de 16 créditos y debe tener como característica la solución por la vía científica de un problema identificado en la práctica educacional.

Con el objetivo de evaluar la calidad de la MCE y mejorar la práctica pedagógica de la misma se realiza el proceso de autoevaluación según lo dispuesto en el Sistema de Evaluación y Acreditación de especialidades de postgrado ajustado a las particularidades de la mención Educación Especial, con el propósito fundamental de transformar la realidad por medio de acciones prácticas. Para ello, se tuvieron en cuenta las variables profesores y tutores, aseguramiento didáctico, material y administrativo del Programa, así como estudiante y currículo.

Para el estudio, se aplicaron encuestas y entrevistas a profesores y tutores de la maestría, a directivos de las instituciones escolares donde laboran estudiantes de la MCE, a cursistas y egresados.

También se realizó un estudio documental a 45 de las tesis defendidas, así como a planes de clases, registros de control de asistencia y evaluación, expediente acumulativo y libretas de los alumnos de los docentes graduados.

A continuación se presentan las principales fortalezas y debilidades derivadas del estudio desarrollado.

FORTALEZAS

- Es favorable la opinión que poseen los maestrantes acerca de la calidad de la docencia que reciben en la MCE, de los 14 profesores que componen el claustro, 2 son profesores titulares, 3 auxiliares y 9 profesores asistentes, en relación con la CATEGORÍA ACADÉMICA, 9 son másteres, en cuanto a la categoría científica, 4 son doctores en Ciencias Pedagógicas.
- Se asegura el uso de las computadoras por los maestrantes.
- La MCE ha propiciado el análisis reflexivo y crítico de la propia práctica de los docentes.
- Conocen y se encuentran satisfechos con la composición de los módulos, la forma de culminación de cada uno y las habilidades a desarrollar.
- Muestran satisfacción con la calidad de los encuentros presenciales, la orientación brindada en los cursos, la orientación para el desarrollo de las tareas integradoras y con lo aprendido en la realización de las mismas.
- La bibliografía está actualizada y los cursistas tienen fácil acceso a la misma.
- Las instalaciones y mobiliario para las actividades docentes y profesionales del programa son pertinentes y suficientes.
- En todos los cursos se favorece un clima de debate e intercambio entre los mismos maestrantes, así como una atención por parte de los profesores del programa.
- Se garantiza las defensas de tesis, proyecto, materiales docentes y productos tecnológicos, de acuerdo con los plazos establecidos por la programación del Comité

Académico en la mención y en atención a la avanzada

-Se mide los avances del aprendizaje de acuerdo con el ritmo de cada estudiante, a través de la presencia y rendimiento en todas las actividades académicas del programa.

-Se ha garantizado que los estudiantes posean la preparación básica requerida para vencer las exigencias del programa, gestionándose vías para la adquisición de créditos extracurriculares.

-El currículo satisface los propósitos del fortalecimiento de la identidad y desarrollo cultural a la altura de su tiempo y mantiene buena fundamentación teórica y metodológica.

-Los objetivos generales y los de las actividades académicas del plan de estudio articulan adecuadamente.

DEBILIDADES

-Organización del tiempo para el estudio individual y el trabajo independiente de los maestrantes.

-Utilización de las TIC por los docentes matriculados.

-Sistematicidad en la atención tutorial recibida.

-La disposición de medios audiovisuales, software educativo, y otros materiales multimedia debidamente actualizados y con la calidad requerida que complementan y facilitan el aprendizaje de los cursistas.

-Acceso a la información disponible en las redes de acuerdo a las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y las comunicaciones.

-Equipamiento e insumos que garantizan la elevada calidad de las actividades docentes y profesionales.

-Empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la comunicación entre cursistas, profesores y tutores.

-Dificultades en los informes de investigación presentados dados por: la justificación adecuada del problema de investigación con énfasis en su actualidad, importancia y pertinencia; valoración crítica de los antecedentes de investigación a nivel internacional, nacional, provincial y territorial; concreción de los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos que sustentan los resultados científicos; no todas las referencias que aparecen en el texto están respaldadas por un asiento bibliográfico y se utilizan diversos estilos para citar a los autores que han trabajado en la temática que se investiga; las conclusiones no siempre poseen un carácter teórico y práctico al no contener las generalizaciones correspondientes a la aplicación de los métodos seleccionados ni satisfacer las tareas ejecutadas para dar respuesta al objetivo del trabajo.

Los resultados de la evaluación realizada son considerados como una herramienta que permiten planificar, organizar y ejecutar las acciones para solucionar los principales problemas que repercuten en el desarrollo exitoso de la MCE.

PLAN DE ACCIÓN

-Encaminar las investigaciones hacia las especialidades y líneas temáticas que han sido MENOS investigadas. (Formación de valores, calidad de los aprendizajes, seguimiento al tránsito y el egreso, técnicas e instrumentos para el proceso de diagnóstico psicopedagógico, trabajo comunitario, prevención, perfeccionamiento del trabajo logopédico, estimulación temprana...)

-Diversificar los resultados científicos con énfasis en productos tecnológicos educativos, estrategias didácticas, de capacitación y metodológicas.

-Priorizar la elaboración de los proyectos educativos de centro, por ser una forma colectiva y eficiente para la dirección de la actividad científica en cada institución.

-Garantizar la socialización, generalización y el reconocimiento de los resultados científicos a través de diversas vías entre ellas; la realización de eventos y jornadas científicas de la Educación Especial; reconocimiento a las mejores tesis defendidas; publicación de artículos derivados de las investigaciones realizadas.

-Iniciar la identificación y valoración del impacto producido con la realización de estudios de sistematización.

-Fortalecer la tutoría a partir de la preparación de los master graduados de la primera convocatoria.

-Continuar la realización de tutorías grupales con los profesores de la UCP teniendo en cuenta las diferentes líneas temáticas.

Principales impactos de la MCE en los docentes de la educación especial

-Las investigaciones realizadas han permitido dar solución a los problemas más apremiantes de la Educación Especial, así como a los problemas del desempeño por vías científicas.

-Se han renovado las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes, así como su capacidad para transformar su propia práctica educativa a partir del incremento del rigor científico en las actividades del PDE.

-Adquisición de conocimientos básicos sobre el tema de investigación que desarrolla y actualización científica en las concepciones actuales de la Educación Especial.

-Socialización de la información y defensa de puntos de vista personales.

-Desarrollo de habilidades para el trabajo científico en correspondencia con las demandas actuales.

-Elevación de la autoestima, así como de la motivación por la profesión y compromiso con las transformaciones que se llevan a cabo en la Educación Especial.

-Creatividad e independencia en el trabajo.

-Uso de los resultados investigativos en el desarrollo del trabajo científico metodológico de la institución educativa.

-Mayor prestigio de la institución ante la comunidad donde está enclavada.

CONCLUSIONES

La Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial ha contribuido a lograr niveles superiores en la profesionalidad de los docentes toda vez que favorece la construcción de nuevos conocimientos

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Zayas, C. F. (1997). *El postgrado. Cuarto nivel de Educación*. La Habana: IPLAC.

Borges Rodríguez, S. (2006). La educación de las personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba. Congreso de Educación y Pedagogía Especial. *Conferencia Especial*. La Habana.

Forneiro, R. (2009). Educación superior pedagógica. Retos para la formación de educadores. *Pedagogía 2009. Curso 8*. La Habana: UNESCO.

García Batista, G. A. (2001). *Formación Permanente de profesores. Retos del siglo XXI. (Curso 18)*. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: UNESCO.

García Batista, G., & Ramírez Romero, V. (2010). Fundamentos de la Educación Especial. Material básico. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2002). *La superación de los docentes de la Educación Especial*. La Habana: MINED

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA MEDIO EFICAZ PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EARLY STIMULATION EFFECTIVE FOR LANGUAGE DEVELOPMENT

Lic. Lenier García Queijo.¹

¹Escuela Mixta Vladimir I Lenin. Rodas. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

García Queijo, L. (2012). La estimulación temprana medio eficaz para el desarrollo del lenguaje. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp. 22-26. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La infancia temprana constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. Se fundamenta esencialmente por la gran plasticidad del cerebro infantil en las tempranas etapas del desarrollo, que sin constituir una tábula rasa en la que puede inscribirse cualquier impresión, si ofrece amplísimas posibilidades para el establecimiento de conexiones que pueden servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones. Constituye entonces una necesidad la estimulación del lenguaje en las primeras edades para así favorecer a la prevención de posibles alteraciones en el lenguaje de niñas y niños.

Palabras clave:

Edad temprana, estimulación, lenguaje.

ABSTRACT

Early childhood is a critical step in the process of development and personality formation. It is based essentially on the great plasticity of the infant brain in the early stages of development, without being a tabula rasa on which you can register any impression, if it offers very broad possibilities for the establishment of connections that can serve as a basis for recording and fixation of the most varied stimuli. It is then a need for language stimulation in the early ages in order to promote the prevention of possible changes in the language of children.

Keywords:

Early age, stimulation, language.

INTRODUCCIÓN

La Revolución Educacional que tiene lugar en nuestro país reclama un nuevo estilo de trabajo de la escuela, los círculos infantiles los docentes y las educadoras donde se atiende la individualidad de cada niña y niño para llevar a niveles superiores la labor educativa. Las transformaciones que se quieren lograr están dirigidas fundamentalmente a que el desempeño escolar propicie en las niñas y niños una actividad crítica, reflexiva, independiente y protagónica. Estas premisas constituyen las direcciones más generales del cambio que se desea lograr, llevando en cuenta el propósito fundamental que se debe tener siempre presente: Ese hombre nuevo, a quien abrimos las puertas del conocimiento, debe formarse como un todo integral. El lenguaje ocupa un lugar tan destacado en las

relaciones humanas, que los docentes y las educadoras, en general, y los profesionales de Educación Infantil, en particular, están obligados a prestar una especial atención tanto a los procesos de adquisición y desarrollo del mismo como a sus posibles perturbaciones. Son suficientemente conocidos los sucesivos estadios por los que, en general, transcurre el desarrollo del lenguaje infantil. Pero estas adquisiciones en la infancia no se producen de manera lineal y uniforme, sino que pueden aparecer múltiples variables que dificulten dichos procesos y, en consecuencia, perjudiquen el desarrollo global de las capacidades del sujeto. Es entonces cuando la Estimulación Temprana adquiere su máximo interés y se convierte en una técnica no ya necesaria, sino absolutamente imprescindible.

DESARROLLO

La norma en el tercer milenio será la de una educación a lo largo de toda la vida, que cultive el intelecto, valores y principios, y que conduzca a modelos mentales tales como el aprendizaje continuo, y desarrollador de la comunicación entre los hombres.

Para cumplir con los objetivos el sistema educacional se ha propuesto que todas las niñas y los niños que nazcan en nuestro país tengan exactamente las mismas posibilidades, que todos tengan las mismas oportunidades para aprender, a partir de las capacidades que en ellos se desarrollen; cada vez se gana más conciencia en este sentido.

Como consecuencia de esta realidad se considera que se ha producido un viraje en el interés científico, acumulándose una gran cantidad de experiencias en relación con la importancia que tiene para el desarrollo normal de las niñas y los niños la estimulación temprana.

La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana.

Estimulación Temprana es un concepto algo controvertido; por una parte, se ha asociado a todo un accionar que se relaciona con lo patológico, con factores de riesgo, con la presencia de desviaciones del desarrollo, y por otra, con una sobreestimulación socio-cultural que, a veces, intenta ser compensatoria de las carencias básicas de la población infantil. En ninguno de los casos hay una comprensión acertada de los alcances de este proceso educativo básico.

De forma natural, los resultados de las experiencias e investigaciones de la intervención temprana en los niños y niñas de alto riesgo, influyó decididamente en el enfocar estos programas de estimulación, no solamente para esta población particular, sino para todos los niños y niñas, estuvieran o no en situación de riesgo o desventaja social.

Es así como surgen los programas de estimulación temprana para todos los niños, que han de tener una multivariedad de enfoques, problemáticas y proyecciones, en el decursar de su existencia.

El término más difundido de estimulación temprana parece ser inicialmente más apropiado, por referirse al período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño y la niña correspondiente a ese momento.

“Sin la maduración de las correspondientes estructuras anatómicas es imposible el dominio normal del idioma, aunque estas estructuras fisiológicas por su esencia, no contienen ni las reglas de la conducta idiomática, ni los conocimientos sobre el lenguaje. Todo esto es asimilado por el niño en el proceso de una actividad más amplia del dominio del mundo objetivo, es un proceso social por su esencia y por sus resultados”. (Leontiev, 1981, p. 54)

El lenguaje no constituye una realidad que aparece con el nacimiento, sino que se encuentra en relación con el desarrollo social del hombre. El desarrollo normal del lenguaje se produce conjuntamente con el desarrollo psíquico, intelectual y afectivo-volitivo del sujeto. Algunas corrientes psicológicas ven el desarrollo del lenguaje como una acumulación cuantitativa y mecánica de reservas de palabras y una toma de conciencia por parte del niño, con un descubrimiento especial intuitivo e instintivo, mientras la psicología materialista-dialéctica, explica la asimilación del lenguaje como medio de intercambio de ideas y de cognición con lo que nos rodea. Si comparamos ambas interpretaciones salta a la vista inmediatamente que la primera no analiza el desarrollo del lenguaje, ni toma en cuenta la necesidad que hay en su base. El lenguaje es un hecho social tanto por su origen como por su naturaleza. El lenguaje y la conciencia se dan en un período de surgimiento y aparecen en relación con el trabajo y la vida social del hombre. Constituye un sistema de signos.

A través del lenguaje se establece el proceso de comunicación, mediante la lengua. La lengua es lo social, lo potencial, que tiene una función idiomática, mientras el lenguaje es lo individual, lo que se realiza por cada uno de nosotros, cuya función es eminentemente comunicativa. No obstante estas diferencias, no pueden existir una sin el otro: la lengua garantiza la posibilidad de existencia del lenguaje y este último provee a la primera de los significados de la palabra. La comunicación idónea se establece entre las personas en gran medida a través de la actividad verbal. Desde el punto de vista psicológico la actividad se refiere a un conjunto de actos que tienen un objetivo determinado y están dirigidas a lo largo de un resultado. La actividad verbal también se manifiesta así. Según Petrovsky (1986), actividad verbal es el proceso de utilización por el hombre del lenguaje; con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórico-social, del establecimiento de la comunicación o la planificación de sus actividades. La actividad verbal, el lenguaje, constituye el segundo sistema de señales, la señal de señales. La palabra como uno de los diferentes niveles de organización verbal ha sido denominada signos de los signos. Es capaz de sustituir el objeto llevándolo a dimensiones mayores, lo abstrae para ponerlo al servicio de la actividad cognoscitiva del hombre. Posibilita el conocimiento mediato y el pensamiento verbal.

Todos somos conscientes del importante papel que juega el lenguaje en el aprendizaje inicial en el ser humano. Los conocimientos acerca de la formación, desarrollo y atención a los trastornos constituyen para el docente una importante vía, siendo necesaria su atención temprana mediante la orientación específica.

El desarrollo de la ontogénesis humana es el proceso de la integración personal de los tres tipos de experiencia: lo dado por su herencia genética, las formas de interacción particular en su medio específico y las formas en que tiene lugar el proceso de apropiación de la experiencia histórico-cultural en sus condiciones de vida y educación. El análisis de estas distintas formas de experiencia nos permite comprender diferentes concepciones generales del desarrollo humano.

En el momento actual del desarrollo de la ciencia psicológica, se destacan de forma general tres posiciones diferentes. Una primera posición, en la que el desarrollo se considera como algo independiente de la enseñanza y la educación. El desarrollo se produce de forma espontánea, siguiendo sus propias leyes y la educación debe adaptarse a él; el desarrollo va por delante y la educación se sienta sobre las bases del desarrollo ya alcanzado. Un ejemplo de esta concepción es la mundialmente conocida y divulgada teoría de Piaget y sus seguidores.

Una segunda posición ve ambos procesos como paralelos, se dan al mismo tiempo. El desarrollo no es más que el propio producto de ejercitación que se da en la enseñanza. Esta concepción se encuentra en la esencia de las diferentes teorías conductistas y neoconductistas. Para los conductistas el desarrollo es el producto de los efectos acumulativos del aprendizaje. Los distintos aprendizajes que va realizando el niño a lo largo de su vida van dando lugar a cambios más generales que serían los que consideramos desarrollo.

Otra posición se corresponde con la concepción materialista-dialéctica. Aquí, la enseñanza y la educación adquieren el valor de promotores del desarrollo, la enseñanza conduce el desarrollo y lo impulsa. Claro que para alcanzar esta fuerza que promueve el desarrollo, este proceso educativo ha de tener determinadas características, cumplir determinados requisitos y desde luego, basarse en el desarrollo ya alcanzado previamente por los sujetos para desde su plataforma, moverlo a un nivel superior, teniendo en cuenta las potencialidades de cada sujeto (zona de desarrollo próximo). (Piaget, 1954, p.149).

El proceso de apropiación de la cultura como factor esencial en su desarrollo, hay que concebirlo no como un proceso en el que el niño es un simple receptor sino como un proceso activo en el cual esa participación activa del sujeto resulta indispensable; en este proceso el niño no solo interactúa con los objetos materiales y culturales sino que está inmerso en un proceso de interrelación activa con los sujetos que le rodean, adultos y coetáneos. Resulta pues, tan importante las actividades que el niño realiza como las interrelaciones, la comunicación que establece con los otros, en este proceso de apropiación, de asimilación activa, como medio esencial para su formación. Por lo antes expuesto podemos definir como estimulación temprana al período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño y la niña correspondiente a ese momento.

Se puede afirmar que el habla del niño se desarrolla a tono con los resultados del conocimiento; por otra parte, es también por medio del lenguaje que entra el conocimiento de los objetos y fenómenos. Como ha sido expuesto, los subsistemas del lenguaje no se adquieren aisladamente. La educadora debe asegurar la línea de continuidad en su uso oportuno y preciso: en las conversaciones, cuando conduce el diálogo para que las respuestas sean coherentes y lógicas; en los relatos de lo que hacen y la forma cómo lo hacen, al hablar de las excursiones y paseos. Conversaciones más frecuentes, naturales, aprendiendo a escuchar al otro, ajenas a todo formalismo.

En nuestro país por parte del Ministerio de Educación en el curso escolar 1978-1979 se realizaron diferentes investigaciones resultando que el 13,06% presentaban trastornos del lenguaje de ellos el 73,47% presentó trastornos aislados de pronunciación puramente fonético y el 12,28% trastornos fonéticos acompañados de un insuficiente desarrollo del oído fonemático. también se han realizado otros estudios encaminados a resolver tal situación, dentro de ellos los realizados por Figueredo (1984); López Hernández (1989); González (1989); y García (1990), las cuales han estado dirigidas a la intervención logopédica, con predominio individual, lo que no siempre resulta efectivo para lograr un aprendizaje significativo del lenguaje.

Sin embargo el tema referido al desarrollo del lenguaje ha sido objeto en algunas de sus temáticas, por tanto el análisis actual de la problemática, nos sitúa ante la contradicción entre el necesario perfeccionamiento de la labor profesional de las educadoras, y la insuficiente preparación para acometer su trabajo en relación con la potenciación del lenguaje de niñas y los niños, lo cual se revierte en las necesidades de los mismos

En la revisión de documentos y la observación de actividades arrojaron:

- El muestreo al plan de actividades permitió constatar que es insuficiente la labor preventiva que se realiza en cuanto a la estimulación del lenguaje, no diseñándose actividades que respondan a esto, manteniéndose en un plano muy general.
- La revisión al Programa del Ciclo arrojó que al referirse al desarrollo del lenguaje lo hacen de manera general sin particularizar actividades específicas que contribuyan a enriquecerlo, además los mismos carecen de elementos que contribuyan a la estimulación del lenguaje, teniendo en cuenta la diversidad de niñas y niños, la activación de los procesos psíquicos, contribuyendo a un trabajo más efectivo en la edad temprana si se tiene en cuenta que este período es sensitivo para el desarrollo del mismo.
- Mediante el muestreo de los registros de entrenamiento pudimos apreciar que los principales señalamientos están encaminados al trabajo por la corrección del lenguaje.
- Mediante el muestreo a las caracterizaciones de los menores del círculo infantil se ha podido constatar que existen necesidades en el área del lenguaje.
- Las niñas y niños no son capaces de comprender el lenguaje de los adultos lo que no facilita el óptimo aprovechamiento de la actividad programada.
- Las niñas y niños no realizan una adecuada comprensión de las entonaciones del lenguaje lo que no favorece el comportamiento de los menores dentro de la actividad programada.
- Las niñas y niños no ejecutan por si solos las actividades a partir de las orientaciones dadas por las educadoras, según el desarrollo ontogenético, relacionado con la activación de los procesos psíquicos.

Por todo lo anteriormente planteado queda demostrado que las actividades para desarrollar el lenguaje en niñas y niños de segundo año de vida del círculo infantil Estrellitas Mambisas constituye una vía valiosa, en el contexto de las actividades, lo que permitió la participación activa de estas niñas y niños.

CONCLUSIÓN

Lo antes expuesto corrobora la necesidad de abordar el tema, considerando que la edad temprana constituye el período sensitivo del lenguaje y de rápida formación y desarrollo del individuo, fundamentado en la elevada plasticidad de las funciones del cerebro y en las grandes posibilidades que tiene para desarrollarse, siempre que exista una influencia directa y así garantizar la calidad del desarrollo. Entonces el valor de dicha investigación esta dada desde el punto de vista científico, metodológico y práctico ya que además de elevar el lenguaje de las niñas y niños, permitió elevar la calidad del proceso educativo de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA.

- Esteva Boronat M. (1993) ¿Quieres jugar conmigo? La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández Pérez de Alejo G. (2008). La atención logopédica en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.N. (1981). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Petrovski, A. V. (1986). Psicología General. La Habana: Libros para la Educación.
- Tamarkova. (1981). La educación y la enseñanza en el Círculo Infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MÉTODOS LOGOPÉDICOS Y TÉCNICAS ACUPUNTURALES. MICROSISTEMA AURICULAR EN EL TRATAMIENTO DE LA TARTAMUDEZ METHODS AND SPEECH THERAPY ACUPUNCTURE TECHNIQUES. MICRO HEADSET IN THE TREATMENT OF STUTTERING

Lic. Lilliam Abreu Capote¹

E-mail: fidel@inmobiliaria.cfg.tur.cu

¹Sala de Rehabilitación del Policlínico Cruces. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Abreu Capote, L. (2012). Métodos logopédicos y técnicas acupunturales. Microsistema auricular en el tratamiento de la tartamudez. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp. 27-33. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Se realiza un estudio longitudinal, de intervención, con el objetivo de demostrar la efectividad de la vinculación del método integral con las técnicas de la auriculoterapia en el tratamiento de la tartamudez, utilizando métodos teóricos y empíricos, a través de los cuales se constata la presencia del trastorno de la fluidez en los niños de seis a doce años con diagnóstico de Tartamudez en las escuelas primarias del área de Salud Cruces. Se elabora una estrategia de tratamiento a través de la vinculación de métodos médicos y pedagógicos, la que se aplica, evaluando los resultados, los que permiten su validación, destacando la efectividad de la vinculación de los métodos acupunturales y logopédicos empleados en el tratamiento de la tartamudez en niños de seis a doce años, en las consultas de Logofonoaudiología y Medicina Tradicional y Natural de la Sala de Rehabilitación de Cruces, de Enero a Junio de 2011.

Palabras clave:

Auriculoterapia, tartamudez, trastorno de la fluidez, Logofonoaudiología, acupunturales.

ABSTRACT

We performed a longitudinal study, intervention, aiming to demonstrate the effectiveness of linking comprehensive method of ear techniques in the treatment of stuttering, using theoretical and empirical methods through which confirms the presence fluency disorder in children six to twelve years with a diagnosis of stuttering in primary schools in the area of Health Cruces. It produces a treatment strategy through linking medical and teaching methods, implementing, evaluating the results, which allow validation, highlighting the effectiveness of acupuncture linking and speech therapy methods used in the treatment of stuttering in children six to twelve years in "Logofonoaudiología" and Traditional and Natural Medicine queries of the Cruces Rehabilitation Room, from January to June 2011.

Keywords:

Auriculotherapy, stuttering, fluency disorder, Logofonoaudiología, acupuncture.

INTRODUCCIÓN

La tartamudez o Espasmodofemia funcional es una especie de flagelo universal que ha afectado a la humanidad desde que se tiene conocimiento de la misma, sin respetar

diferencias geográficas, climáticas, étnicas y sociales. Es la afección oral más llamativa con las mayores y peores repercusiones psicológicas.

Ya en el antiguo testamento, la Biblia, se menciona a Moisés, como portador de una tartamudez. Éxodo 4.10 Moisés dijo al Señor: *“Señor, yo no tengo la facilidad de la palabra, ni anteriormente, ni desde que hablas a tu siervo; soy tardo en el habla y torpe de lengua”*.

Otra personalidad de la antigüedad que sufrió esta enfermedad fue Demóstenes, gran orador y tribuno griego. Al inicio de su carrera presentaba serios problemas con el habla y comenzó a entrenarse verbal y vocalmente con mayores dificultades. Se hacía colocar piedrecitas en la boca y repetía arengas y discursos. Igualmente corría en contra del viento, ascendía colinas para mejorar de esta forma su capacidad respiratoria, hablaba en voz alta en las orillas del mar tratando de dominar el ruido de las olas. Otros personajes de la antigüedad que padecían esta enfermedad fueron Virgilio, Esopo y Aristóteles.

Se señala en nuestros días muchas personalidades que han sufrido esta entidad como Charles Darwin (famoso naturalista inglés del siglo XIX, conocido por ser el fundador de las teorías de la selección natural, origen de la vida que le dieron fama internacional).

El famoso escritor inglés Somerset Maugham en su lecho de muerte dijo refiriéndose a la tartamudez: *“al fin curado”*, demostrando el grado de sufrimiento que durante toda la vida le causó esta enfermedad.

Los monjes fueron los primeros en tratar esta enfermedad. Numerosos médicos desde épocas muy remotas han aplicado múltiples tratamientos en los que se destaca Hipócrates, Galeno y Celso que trataron de curarla con el uso de aceites, ungüentos, que aplicaban en la lengua y ejercicios respiratorios, seguidos en la actualidad por muchos autores.

En el siglo XVI Y XVII se pensaba que la tartamudez era producida por humedad en el cerebro o frialdad en la lengua, tratándola con vapores y vinos para calentarla.

Diversos han sido los tratamientos desde la magia negra, oscurantismo, psicoanálisis, cirugía con recepción en cuña de la lengua, hipnosis, fisioterapia etc. Pero, ¿Qué es la Tartamudez? ¿Cómo podemos definir este trastorno?

La tartamudez es una disfluencia oral, debido a una ruptura del mecanismo de integración del habla en los primeros años de vida.

Según la Sociedad Psiquiátrica Americana la tartamudez es *“una alteración en la fluidez normal y en el patrón de tiempo del habla, caracterizada por la presencia de disfluencias que interfieren con el desempeño académico u ocupaciones y con la comunicación social.”*

En la práctica médica existen dos formas de manifestación clínica:

- ✓ Clónica: cuando predominan las repeticiones, vacilaciones y titubeos.
- ✓ Tónica: cuando en el cuadro clínico predominan el esfuerzo muscular espasmoideo.

En el análisis epidemiológico de esta logopatía se destaca:

- ✓ Dos de cada cien personas son tartamudos en el mundo.
- ✓ Existe mayor rango de aparición en los hombres que en las mujeres.
- ✓ Ocupa el segundo lugar entre las anomalías del habla en cuanto a índice de frecuencia siendo superada solo por las dislalias.

El pronóstico de esta entidad es favorable en niños pequeños con diagnóstico precoz. Este es desfavorable en casos muy crónicos con complicaciones psicológicas.

En la Sala de Rehabilitación del policlínico Cruces, durante el primer semestre del actual año, fueron atendidos en la consulta de Logofonoaudiología 12 niños de seis a doce años de edad con un diagnóstico de Tartamudez.

Al realizar el estudio con cada uno de los pacientes se pudo constatar que en la gran mayoría de los casos, el trastorno se desarrolla a punto de partida de una ruptura y desviación del automatismo de integración del habla, proceso que tiene lugar en los primeros años, como una reacción fóbica del Tartaleo Fisiológico.

En la práctica se ha generalizado el empleo del método integral para el tratamiento de la tartamudez sin lograr la corrección total del trastorno, lo que ha incidido en el mantenimiento de los síntomas, con el incremento de las afectaciones psicológicas en correspondencia con la edad de los pacientes.

El empleo exclusivo del método integral para el tratamiento de la tartamudez resulta insuficiente para la corrección de todas las manifestaciones clínicas de este trastorno, lo que repercute de manera negativa en la personalidad del individuo, al generar limitaciones en el contacto con sus coetáneos, en momentos particularmente sensibles para esta necesidad.

DESARROLLO

La espasmodia funcional (tartamudez) es una entidad nosológica del habla, que ha afectado la humanidad desde que se tiene conocimiento de la misma, no respetando diferencias geográficas, climáticas, étnicas ni sociales.

Siendo la tartamudez un reflejo universal que afecta al hombre desde épocas remotas, y siendo a la vez una de las que más llaman la atención y peores repercusiones psicológicas. Resulta claro que se le haya tratado de combatir desde muy temprano en la historia, aunque esto no ocurrió científicamente, ya que se tomó como punto de partida un híbrido conglomerado de ciencias y hasta pseudo ciencias. Se pudiera afirmar que desde la magia negra hasta el psicoanálisis, pasando por la cirugía, la fisioterapia y el hipnotismo, etc., se han utilizado los más diversos medios de curación en la tartamudez. Destacarse el hecho de que la charlatanería superficial y ramplona ha florecido aquí como en ningún otro campo. La medicina hubo de soslayar, con muy raras excepciones, durante siglos el estudio de la tartamudez habiéndose interesado en esta materia solo en épocas relativamente recientes.

SINTOMATOLOGÍA ESENCIAL

Recogeremos en esta categoría a sujetos que presenten un marcado deterioro en la fluidez verbal caracterizado por repeticiones y/o prolongaciones de los elementos del habla tales como sonidos, sílabas, palabras y frases. Pueden ocurrir también otras interrupciones, como bloqueos y pausas. Estas interrupciones normalmente ocurren con frecuencia o son de naturaleza chocante. La extensión del trastorno puede variar de una situación a otra y es más grave cuando existe una presión especial para comunicarse.

SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA

Al iniciarse el trastorno, el niño ignora su problema. Posteriormente, lo percibe con toda claridad. El niño intenta evitar el tartamudeo por lo que se produce una agravación de la sintomatología esencial (errores en la fluidez) debida a los intentos de solución inadecuados que realizan para no tartamudear:

- Las interrupciones en la fluidez del habla pueden acompañarse de otras actividades motoras de los órganos del habla y otras partes del cuerpo. Esto da la impresión de una intranquilidad motora mientras la persona esta hablando (tics).
- Intento de forzar la articulación con patrones anormales de tensión, hace grandes esfuerzos para hablar.

- Utilización de "starter" (parada y arranque) para comenzar a hablar, muletillas para llenar vacíos, sustituciones de palabras y circunloquios.
- Intentos de anticipar los bloqueos.
- Expectativas negativas hacia palabras, personas o situaciones.
- Evitación logofóbica en determinados contextos. (Hablar en clase, hablar con adultos, en público).

EVOLUCIÓN Y CLASIFICACIÓN

Entre los 3-6 años, la mayoría de los niños atraviesan por una forma de habla altamente precipitada, caracterizada por alteraciones de la fluidez, denominada tartamudez fisiológica. El niño ignora o no presta atención a sus errores.

A medida que el trastorno progresa, las repeticiones se hacen más frecuentes y el tartamudeo se hace patente en las palabras o frases más importantes. A medida que el niño va percibiendo sus dificultades verbales, va tomando conciencia de sus problemas (tartamudez transicional) comienzan a ejecutar estrategias más o menos inadecuadas con el fin de no tartamudear (entre ocho y doce años).

Estos intentos de solución de la tartamudez inadecuados, aumentan todavía más los errores de dicción y, en la medida en que el sujeto utiliza estas estrategias, se constituye lo que llamamos un sujeto disfémico o tartamudo (secundaria). Es decir, un sujeto que en su intento de no tartamudear, tartamudea mucho más y va tomando conciencia de que no puede hablar bien y de que algunas palabras no puede decirlas. Esto le lleva, en la mayoría de los casos, a tener unas determinadas expectativas sobre la aparición del tartamudeo, al condicionamiento a determinadas situaciones relacionadas con hablar, a evitar hablar lo más posible, e incluso, a modificar la estructura del discurso a nivel fonológico y gramatical.

CRITERIOS PARA EL DIAGNÓSTICO

1.-Repeticiones, bloqueos o prolongaciones frecuentes de los sonidos o las sílabas que dificultan notablemente la fluidez del habla. Se identifica mucho más claramente, cuando se puede observar directamente al sujeto, por la expresión de su cara y de su cuerpo (intranquilidad y tensión al hablar).

2.-Edad: Después de los seis años aproximadamente.

Tratamiento de la tartamudez:

A lo largo de la historia han existido variados métodos para la corrección de este trastorno. El tratamiento específico en cada caso será determinado por el especialista, basándose en lo siguiente:

- ✓ La edad del paciente, su estado general de salud y su historia médica.
- ✓ Que tan avanzado está el desorden.
- ✓ Sus expectativas para la trayectoria del desorden.
- ✓ La tolerancia del paciente a determinados medicamentos, procedimientos o terapias.
- ✓ La opinión o preferencia del paciente (o de su familia).

El objetivo del tratamiento es concentrarse en volver a aprender a hablar o deshacerse de los modos incorrectos de hablar. Aunque no existe una cura para la tartamudez, una intervención temprana puede evitar que la tartamudez se vuelva un problema para toda la vida. Se recomienda efectuar una evaluación del habla y el lenguaje en los niños que muestran tartamudez o conductas de esfuerzo asociadas con el habla durante un período superior a seis meses.

Tratamiento profiláctico:

Este está basado en una serie de medidas encaminadas a prevenir el surgimiento de la enfermedad o a evitar serias complicaciones. Para lograr este objetivo es necesario:

- ✓ Estimular o favorecer el desarrollo del vocabulario en el niño (leyéndole cuentos, relatándole anécdotas, hablándole mucho de manera clara, precisa y sin deformar palabras)
- ✓ Ignorar su forma de hablar. Esto consiste en:
 - ❖ No se le debe interrumpir, ni apurar cuando esté hablando.
 - ❖ No regañarlo cuando habla mal, ni rectificarle la palabra mal pronunciada en ese momento. Cuando esto ocurra hacerle oraciones o frases sencillas con la palabra en cuestión de manera clara, varias veces al día, para que el niño oiga la palabra pronunciada correctamente. Si no logramos la mejoría, lleve al niño al Logopeda para que le ponga tratamiento o le dé instrucciones más precisas, evitando de esta manera el establecimiento de huellas desagradables.
 - ❖ No ridiculizarlo, ni hable por él cuando surge alguna dificultad, ni sugerirle métodos pseudo -facilitadores.
 - ❖ No exigirle el habla con determinada carga emocional, estado de fatiga o cansancio.
 - ❖ No forzarlo a situaciones exhibicionistas orales o exigirle un mayor nivel cultural en el habla.
 - ❖ Tener en cuenta el factor imitación.
 - ❖ No se deben tratar las dislalias cuando concomiten con esta patología.

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos en nuestro trabajo se pudo constatar:

1. El grupo más afectado es el de los varones con 15 niños, que representa el 62.5 % de los casos estudiados. Llama la atención que en el grupo de edades comprendido entre 9 y 10 años, en este período de estudio es donde existen mayor cantidad de casos, 8 masculinos, que representan el 33.3 % de la muestra estudiada (tabla 1).

Tabla 1. Métodos logopédicos y técnicas acupunturales. Microsistema auricular en el tratamiento de la Tartamudez.

Distribución de los pacientes según edad y sexo.

EDAD	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(6 años)			1	4.16	1	4.16
(7-8 años)	2	8.33	2	8.33	4	16.66
(9-10 años)	4	16.66	8	33.33	12	50
(11-12 años)	3	12.5	4	16.66	7	29.16
TOTAL	9	37.5	15	62.5	24	100

Fuente: Registro de pacientes consulta Logofonoaudiología.

2. Existe un predominio de manifestaciones de tartamudez mixta, presente en 9 niños, lo que representa el 37.5 % de la muestra estudiada. En cuanto al sexo, también en este tipo de tartamudez predominan los varones, con 7 niños para un 29.2 % de la muestra (tabla 2).

Tabla 2. Métodos logopédicos y técnicas acupunturales. Microsistema auricular en el tratamiento de la Tartamudez.

Tipo de tartamudez según manifestaciones clínicas.

Número de pacientes	Tartamudez Tónica		Tartamudez Clónica		Tartamudez Mixta	
	No.	%	No.	%	No.	%
Femenino	9	3 12.5	4	16.66	2	8.33
Masculino	15	5 41.66	3	12.5	7	29.16
Total	24	8 33.33	7	29.16	9	37.5

Fuente: Registro de pacientes consulta Logofonoaudiología.

3. Predominan los casos con un tiempo de evolución de la tartamudez mayor a los dos años, con 9 niños entre 2 y 4 años que representan el 37.5 % de la muestra estudiada y 8 niños con más de cuatro años de evolución para un 33.33 %. En todos los casos estudiados, los padres refirieron que desde que comenzó a manifestarse el trastorno recibieron tratamiento logopédico en sus respectivas escuelas, lo que evidencia que el empleo de los métodos pedagógicos tradicionales no ha sido efectivo en estos casos (tabla 3).

Tabla 3. Métodos logopédicos y técnicas acupunturales. Microsistema auricular en el tratamiento de la Tartamudez.

Tiempo de evolución del trastorno.

Tipo de tartamudez	Tiempo de evolución del trastorno							
	Menos de 1 año	%	De 1 a 2 años	%	De 24 meses y un día a 4 años	%	Más de 4 años	%
Tónica	1	4.16	3	12.5	2	8.33	3	12.5
Clónica			1	4.16	3	12.5	3	12.5
Mixta			2	8.33	4	16.66	2	8.33
Total	1	4.16	6	25	9	37.5	8	33.33

Fuente: Registro de pacientes consulta Logofonoaudiología.

PRINCIPALES RESULTADOS:

1. La ansiedad ante situaciones comunicativas disminuye, logrando despertar en los pacientes el interés por comunicarse de manera espontánea en el círculo de sus conocidos.
2. Los síntomas concomitantes acompañantes del trastorno disminuyen y en algunos casos desaparecen, lo que no se había logrado con el tratamiento pedagógico tradicional.
3. Mejora la aceptación del paciente en el medio escolar, posibilitando el reforzamiento de las relaciones interpersonales existentes así como el establecimiento de redes de apoyo social efectivas.
4. Se logra que el paciente tartamudo aprenda a compensar sus deficiencias en la fluidez mediante procedimientos fáciles que influyen favorablemente en su bienestar psicológico.

CONCLUSIONES

El empleo exclusivo del método integral para el tratamiento de la tartamudez resulta insuficiente para la corrección de todas las manifestaciones clínicas de este trastorno, alargando el tiempo de evolución de la patología.

La aplicación de las técnicas de Auriculoterapia en el tratamiento de la tartamudez, vinculadas con actividades psicopedagógicas, permite una mejor evolución de los casos, disminuyendo los síntomas concomitantes, la ansiedad ante situaciones comunicativas y preparando mejor al paciente para establecer nuevas redes de apoyo social, todo lo cual repercute positivamente en el pronóstico de tratamiento y en el bienestar psicológico de los pacientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Díaz, T. A. (1992). Acupuntura. Medicina Tradicional Asiática. La Habana: Ed. Capitán San Luis.
- Álvarez díaz, TA. (1992). Manual de Acupuntura. La Habana: Ed. Ciencias Médicas. 1992.
- Capó Alonso, M. T. (1998). Desafío escolar. Vol. 3.
- Launay, C., & Borel Maisonny, S. (1985). Trastornos del lenguaje la palabra y voz en el niño. Madrid: Editorial: Masson.
- Dovale Bojas, C. (2005). Elementos Básicos de Medicina Bioenergética. La Habana: Editorial Ciencias Médicas
- Pargas Torres, F. (2005). Enfermería en Medicina Tradicional y Natural. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES Y COGNOSCITIVAS DE LAS NIÑAS Y NIÑOS CON ALTERACIONES VISUALES DE EDAD PREESCOLAR, EN LA REHABILITACIÓN Y ESTIMULACIÓN VISUAL DESDE EL HOGAR

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL AND COGNITIVE CHILDREN WITH PRESCHOOL VISUAL DISTURBANCES, REHABILITATION AND VISUAL STIMULATION FROM HOME

Lic. Lourdes Meylin Díaz Morejón¹

E-mail: xiomaragn@ucp.cf.rimed.cu

Dra.C. Miriam Iglesia León²

Dra.C. Xiomara García Navarro³

¹Metodóloga de la Educación Especial. Dirección Provincial Educación. Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

³Universidad de Ciencias Pedagógica "Conrado Benítez García". Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Díaz Morejón, L. M., Iglesia León, M., & García Navarro, X. (2012). Características emocionales y cognoscitivas de las niñas y niños con alteraciones visuales de edad preescolar, en la rehabilitación y estimulación visual desde el hogar. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp.34-38. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar una experiencia de investigación dentro de la atención psicopedagógica a niñas y niños de círculos infantiles detectados con alteraciones visuales, que mediante la observación directa e indirecta de personal pedagógico y de los diferentes agentes educativos que intervienen con la familias de estos niños, ha permitido dilucidar sobre la relación entre los aspectos emocionales y cognoscitivos de la atención en el seno familiar. Ha sido a partir de las visitas a las casas de familias que se ha observado la interacción de estos niños con sus padres, en el contexto del cuidado de crianza cotidiano. Así ha sido posible observar y participar directamente e indirectamente la rehabilitación y estimulación visual de los niños, cuya manifestación implica nociones cognoscitivas, tales como: la gradual identificación, diferenciación y preferencias del infante para aprender y la ansiedad que gradualmente pudiera presentar según su alteración visual de no ser estimulado correctamente.

Palabras clave:

Atención psicopedagógica, agentes educativos, aspectos emocionales y cognoscitivos, rehabilitación

ABSTRACT

The purpose of this article to present/display an experience of investigation within the psycho pedagogical attention to children and children of circles infantile detections with visual alterations, that by means of the direct observation and indirect of pedagogical personnel and the different educative agents that they take part with the families of these children, have allowed to explain on the relation between the emotional and cognitive aspects of the attention in the familiar sine. It has been from the visits to the houses of

families who have been observed the interaction of these children with their parents, in the context of the daily care of rising. Thus it has been possible to indirectly observe and to participate directly and to the rehabilitation and visual stimulation of children, whose manifestation implies cognitive slight knowledge, such as: the gradual identification, differentiation and preferences of the infant to learn and the anxiety that gradually could present/display according to its visual alteration of not being stimulated correctly.

Keywords:

Care psychology, education agents, emotional and cognitive rehabilitation.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación está compuesta por un equipo de especialistas del Centro Interno de la Educación Especial Bartolomé Rivas para niñas y niños ciegos y baja visión, profesores de la UCP “Conrado Benítez”, UCF “Carlos Rafael Rodríguez” y de la Dirección Provincial de la Educación Especial. Se investiga la importancia de la participación de la familia en la educación de su hijo con alteraciones visuales desde el círculo infantil, llevada hasta el hogar y comunidad, respetando el contexto donde se desarrolla la misma, cuyo objetivo es diseñar estrategias de intervención que ayuden a la rehabilitación y estimulación visual desde el hogar.

El presente trabajo, expone los aspectos logrados en la investigación, que enfatiza la importancia de la familia en la estimulación y rehabilitación de las niñas y niños en la edad preescolar, basada en la experiencia adquirida en el trabajo de campo desde septiembre del 2009 hasta la fecha. El interés de trabajar sobre este tema en cuestión está relacionado por la detección tardía de las alteraciones visuales en la edad preescolar, que no solo permita su comprensión, sino también se derive una intervención orientada por el personal pedagógico y aquellos agentes que tengan alguna que otra relación con el niño. En primer lugar, se conceptualiza la importancia de la familia en esta rehabilitación y Estimulación visual en la edad preescolar, la importancia para la cognición, en segundo lugar se expone las observaciones realizadas en la visitas a los hogares y se finaliza con las conclusiones y la perspectiva que tendría el trabajo de intervención.

DESARROLLO

El desarrollo de las niñas y niños se va a ver influido, por dos aspectos importantes en la rehabilitación y estimulación visual, siendo estos el cognoscitivo y el emocional, factores que van hacer generados por los vínculos que se establecen en los diferentes contextos en el que se encuentra inmerso, uno de estos contextos y primeros en la vida del niño, es la familia, en el cual él va a recibir las bases, emocionales y cognoscitivas, para su participación futura dentro de los diferentes escenarios en los que esté involucrado. Bowlby (1969/1962), desarrolla la teoría del constructo psicológico llamado apego, el cual lo define como el modo de concebir la propensión que muestran los seres humanos a establecer sólidos vínculos afectivos con otras personas determinadas. Bowlby (1986), menciona que en la formación del apego aparecen rasgos como la especificidad, la duración, la intervención de emociones, la ontogenia, el aprendizaje y la organización, y que en este proceso van aparecer en las personas múltiples formas de trastornos emocionales y de alteraciones de la personalidad como lo son la ansiedad, la ira, la depresión y el apartamiento emocional que ocasiona la separación involuntaria.

En la rehabilitación y Estimulación visual esta teoría del apego y el desarrollo cognoscitivo del niño, son factores que intervienen en su desarrollo integral, en donde se va a dar una reciprocidad entre estos. Piaget e Inhelder (1969), señalan que, no hay pautas de

conducta, que por muy intelectual que sea, no tengan como móviles los factores afectivos, y viceversa, no pueden haber estados afectivos sin la intervención de las estructuras cognoscitivas. Piaget (1977), menciona que, no hay un estado puramente cognoscitivo, que no hay actos de inteligencia, aun los actos de inteligencia práctica, sin un interés en el punto de partida y la regulación afectiva durante el curso de la acción, sin alegría ante el éxito y pena ante el fracaso. Dice también que hay una comprensión del objetivo y del medio. El medio tiene un valor no solo cognoscitivo, sino también afectivo.

Para Sroufe (2000), los aspectos emocionales y afectivos pueden considerarse complementarios en el proceso de desarrollo integral del niño, en la cognición está el servicio del afecto y el afecto inspira a la cognición.

Nuestra investigación está fundamentada en los requerimientos referidos a los presupuestos teóricos y metodológicos esenciales de la teoría histórico-cultural del desarrollo de los procesos y funciones psíquicas elaborada por Vigotsky.

Muy relacionado con el desarrollo integral como requerimiento del proceso educativo y continuidad del trabajo desde la familia, se destaca la concepción teórica de la estructura de la conciencia, que para Vigotsky, se trata del análisis y desarrollo de cada uno de los procesos psíquicos no de una forma aislada e independiente.

Así, vemos como los procesos psíquicos adquieren sus particularidades en función de sus interrelaciones. A la interrelación que se manifiesta de los procesos con sus particularidades en un momento determinado del desarrollo, Vigotsky, lo denominó, estructura de la conciencia, lo que explicó sobre la base de una categoría más amplia llamado sistema psicológico.

Ello tiene una particular significación pedagógica cuando tratamos de definir qué entendemos por desarrollo integral. Hablar del desarrollo integral de niños y niñas, objetivo educativo siempre señalado, no permite, dentro de esta concepción comprenderlo como el desarrollo, cada vez más complejo, de un área determinada, como a veces ocurre, sino de todos los procesos y áreas del desarrollo infantil en su interrelación.

Observación directa del comportamiento de interacción de las niñas y niños con su madre

En el trabajo de campo, solemos visitar a la familia tres personas del equipo antes mencionado, dos fungimos como parejas de observación registrando el comportamiento, uno del niño y otro de la madre o padre, un tercero filma la diada. Actualmente, el proyecto de investigación cuenta con 14 diadas madre/hijo, los niños, en el momento de detección han tenido entre 3 y 4 años o más y los hemos visitado cada mes para observarlos en su casa.

A continuación se describe algunas de las observaciones directas del comportamiento de los niños en interacción con su familia que implica en su manifestación aspectos emocionales y cognoscitivos en el momento de la rehabilitación y estimulación visual en el hogar:

- ✓ Se aprecia un ambiente de confianza y amor por parte de la familia, evidenciándose mayor confianza para realizar sus actividades.
- ✓ En presencia de la familia, el niño muestra una mayor manipulación de los objetos y explora el lugar en que se encuentra, regresando con mayor motivación a la actividad inicial.
- ✓ Cuando se les complejiza la actividad y no se les da niveles de ayuda no ópticas, manifiesta llanto, siguiendo esta actitud hasta pasar a una nueva actividad donde sienta mayor comodidad.

- ✓ Cuando la actividad circula alrededor del juego y es apoyado por la familia en diferentes actividades iniciadas por él, tales como el juego con una pelota arriba, abajo, derecha, izquierda, tachar en el piso figuras geométricas según la orden, los resultados son de mayor temporalización.
- ✓ A pesar de la alteración visual, el niño es capaz de identificar, manipular, buscar y seguir los objetos que su familia le muestra, aunque estos no tengan sonidos.

CONCLUSIONES

De la experiencia vivida en la investigación y la información obtenida de las observaciones realizadas en los hogares de las familias con las que hemos estado trabajando se puede concluir acerca de las características emocionales y cognoscitivas de las niñas y niños, lo siguiente:

Si la madre le ha proporcionado un cuidado sensible e interés en los ejercicios de estimulación visual, se prolonga más el interés por la actividad y juego.

En presencia de la familia, se siente seguro y reconocer los objetos y su uso con propósito funcional, así como disminuir e identificar color, forma y detalle en objetos y dibujo de objetos en personas y acciones,

Con el acompañamiento se evidencia logros en la coordinación mano ojos y la manipulación mediante la observación e imitación, es mayor la memorizar de los detalles en figuras complejas y relacionar las partes y el todo

Los resultados en discriminar figura fondo y comprender la perspectiva espacial de cerca de lejos se logra a largo plazo

Identificar y reproducir símbolos simples y combinados con apoyo de la familia, ayuda a un mejor resultado en la actividad del salón

El desarrollo de actividades de forma sistemática desde el hogar permite el mejoramiento de la eficiencia visual a los niños con alteraciones visuales.

La labor de prevenir algunas alteraciones en el desarrollo psicológico infantil y de promover las condiciones para que los padres y educadores, se conviertan en potenciadores de ese desarrollo se constituye en un problema de trascendental importancia humana, social, práctica, metodológica y teórica para la edad preescolar. La necesidad de un enfoque integral, preventivo y compensatorio para las edades más tempranas, más que una propuesta, es una necesidad imperiosa, en pos de elevar la calidad de vida de los niños.

El centro educativo forma parte de la comunidad y de las relaciones que se establecen entre sus miembros, ya sea directa o indirectamente. Él es un recurso de apoyo emocional, de guía, de conocimiento, de información, de acompañamiento potencial, de ayuda material, de regulación social para los niños/as y sus familias.

Integral a la comunidad en la orientación y formación desde el Circulo Infantil en conjunto con la familia, nos permite: ver a las personas desde una perspectiva integral y en sus contextos, ver a los problemas como multifacéticos y complejos (las personas son sujetos, no objetos), permite mejorar la calidad de vida y la autonomía de las personas, Permite ampliar los diagnósticos e intervención porque es una fuente de recursos, propicia la participación y autogestión de la comunidad en forma de atención preventiva y para mejorar las condiciones de vida de los niños/as y sus familias, por lo que tributa aportes significativos al diagnóstico psicopedagógico de las niñas/os con alteraciones visuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, J. (1969 /1982). Attachment and loss. Vol.I Attachment. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1986). Vínculos Afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. España: Morata.
- Juárez Hernández, C. (2001^a). El apego infantil y la práctica del psicólogo educativo. Ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Psicología. México.
- Juárez Hernández, C (2001b). Proyecto Luz: Investigación e intervención psicoeducativa para atender infantes con trastornos visuales y sus padres. Ponencia a ser presentada en el IV Encuentro Internacional de Educación inicial y preescolar. La Habana. Cuba.
- Piaget, J., & Barbel, I. (1969). Psicología del niño. Buenos Aires: Ninus.
- Barraga, N. (1985). Disminuidos visuales y aprendizaje. España: Ed. ONCE.

DESAFÍOS DE LA CULTURA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD CHALLENGES OF CULTURE CARE DIVERSITY FOR A QUALITY UNIVERSITY

MSc. Sixto Roberto Mengana Calderín¹

E-mail: srmengana@ucp.cf.rimed.cu

Lic. Teresa de Jesús Bengochea Álvarez¹

E-mail: teresaj@ucp.cf.rimed.cu

Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya¹

E-mail: hugofreddy@ucp.cf.rimed.cu

¹Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez García”. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Mengana Calderín, S. R., Bengochea Álvarez, T. J., & Torres Maya, H. F. (2012). Desafíos de la cultura de atención a la diversidad para una universidad de calidad. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp.39-46. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Se reflexiona sobre la estrecha relación existente entre la atención a la diversidad y la calidad en una universidad apoyada en la enseñanza personalizada y el aprendizaje cooperativo, lo que demuestra la importancia de esta interrelación como base y fuerza impulsora en la prelación de los profesionales de la educación, lo que contribuye a mejorar el funcionamiento y la propia calidad de sus servicios para la atención a la diversidad con un enfoque integral. El trabajo tiene el propósito de caracterizar algunos elementos que tipifican tales categorías traducidas en retos para una universidad que es también diversa.

Palabras clave:

Diversidad, universidad, calidad.

ABSTRACT

It is a reflection on the closed relationship between attention to diversity and quality in a university, supported on personalized teaching and cooperative learning. This proves the basis and driving force of the professionals of education which contribute to the improvement of the performance and service quality in the attention to diversity with an integrated approach. The purpose of this work is to characterize some elements that classify such categories into challenges for a university that is also diverse.

Keywords:

Diversity, university, quality.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más relevantes actuales vinculados con la calidad de la educación está relacionado con el desarrollo y la cristalización de la atención a la diversidad, especialmente, de la pedagogía de la diversidad, llamada por muchos, en esta aspiración, educación en la diversidad.

Esta aspiración exige tener en cuenta el imperativo de crear condiciones y oportunidades para que cada persona pueda acceder a una educación de calidad, desarrolladora, a lo largo de su vida.

Entre los criterios básicos que sustentan la calidad educacional están los de la capacidad de cualquier institución para favorecer al máximo el desarrollo de cada persona; su acceso a la cultura, según Vigotsky, (En Guippenréiter, 1989), y su preparación para insertarse de manera productiva, creadora y responsable en la vida social, teniendo en cuenta las particularidades individuales que pueda aportar, actualizar y multiplicar en la sociedad, la escuela abierta, la universidad abierta a la diversidad constituye entonces un objetivo calve para alcanzar tales fines.

La adecuada atención a la diversidad del estudiante universitario comprende asumir una posición vigotskiana respecto a la cultura. Por ello, el objetivo de este trabajo es caracterizar algunos elementos que tipifican algunas categorías vinculadas con los retos para una universidad que es también diversa, desde un enfoque histórico cultural, que brinda a todo el estudiantado oportunidades para beneficiarse de una educación de calidad.

DESARROLLO

Atención a la diversidad, enseñanza personalizada y aprendizaje cooperativo

La idea de que las personas minusválidas son “los otros” se debería desterrar. Cualquiera de “nosotros” puede necesitar, en un momento determinado de la vida, que se adapte la sociedad por motivos diversos. Por tanto, en primera del plural, no pensemos en “los otros”, sino en “nosotros”, pues en ese “nosotros” están también “los otros”.

Al pensar en “nosotros”, se está concibiendo el respeto, la aceptación y aprecio a la de nuestro mundo. Significa la supremacía del valor de las personas, sus características específicas, sus diferentes identidades, e implica consideración y respeto a sus opiniones, creencias y prácticas, aunque no se compartan y toleren.

La tolerancia no es condescendencia, resignación o paso de las cosas, tampoco tiene sentido en el lenguaje jurídico, cuyo objeto son los derechos y, menos aún, interpretarla como debilidad de convicciones propias. Por el contrario, debería interpretársele una virtud individual, pública y social que nos predispone a acoger y admitir la diferencia desde el valor supremo de la dignidad de las personas.

En este punto, una atención a la diversidad alcanza valor desde una enseñanza personalizada y un aprendizaje cooperativo, lo que se convierte en una exigencia cívico-ética para los individuos, grupos y estados, que deviene más esencial que nunca en un tiempo histórico caracterizado por la mundialización de la economía, la aceleración de la movilidad, la comunicación de interdependencia, la gran amplitud de la migraciones, los procesos de urbanización y la transformación de los modelos sociales.

- ✓ Esto hace pensar que en un que en un aula universitaria, una atención a la diversidad puntualizada en la enseñanza personalizada y en el aprendizaje cooperativo sería y es aplicable.
- ✓ Si existe la preocupación y ocupación por atender a todos los estudiantes que son diversos, para que aprendan más y mejor. Interrogantes como, qué se hace y debe hacerse, qué puede hacerse, quién lo hará, para quién, para qué, cuándo, dónde, cómo, y con qué, lleva a pensar en planteos tales. Así se reforzaría la idea que la diversidad es una característica de la realidad humana. Este punto constituye un elemento de preocupación por los “otros”.

- ✓ Si se centra la atención en elaborar y aplicar estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva curricular se tendrías presente todas las diversidades de los valores culturales y físicos, y se tendría que buscar los modelos para resolver esto.
- ✓ Si la universidad de hoy se convierte en una escuela inclusiva. La universidad de hoy debe optar por una educación de calidad, por una universidad de calidad. Una universidad de calidad debe incluir a todos, que personalice la enseñanza desde una instrucción multinivel, que estructure, cooperativamente, el aprendizaje.

De manera que la enseñanza personalizada y el aprendizaje cooperativo son componentes claves para una atención a la diversidad de calidad, dirigida a un hombre diverso cuya educación y formación también deben ser de calidad. Una calidad de la educación *“Se refiere a las características esenciales del proceso y a los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos y sociológicos importantes en que se trate”*. (Valdés, 1999)

Asociado a los conceptos de calidad y de formación, la teoría educativa, vital para América Latina tiene el reto *“de desentrañar su historia, su pensamiento creativo y propio, no para recrearnos en el pasado, sino para asegurarnos de nuestro futuro”*. (Chávez et al, 2005, p. 49) Ello apunta a enfrentar los problemas actuales de esta teoría, que desde la universidad cubana entre sus características generales debe tener: *“Preparar al hombre para la vida, en su más amplia e integral concepción; proporcionar el desarrollo pleno del hombre, en todas sus posibilidades materiales y espirituales; y partir de una concepción unitaria de la teoría educativa, para ofrecer diferentes alternativas pedagógicas, que se complementen y no se contradigan”*. (Chávez et al, 2005, p. 49)

El desarrollo pleno del hombre desde la perspectiva de la formación integral de éste se consolida en el sistema de valores, actitudes creadoras y estéticas, y de capacidades en cuyo enfoque complejo interviene el maestro, la familia, las organizaciones y otros entes afines. Este punto reclama una metodología curricular o sociocultural también compleja, de enfoque integral.

El enfoque integral en las ciencias sociales se expresa relacionado al concepto de sistema, y a veces como elementos que se interrelacionan de manera dialéctica en sus elementos, lo integral y lo sistémico. Una aproximación a esta relación es la que plantea que *“el carácter sistémico del objeto es su propia integralidad..., lo cual presupone partir en el análisis de esa consideración. Mientras que en el enfoque integral el portador de la integralidad será siempre el sujeto... y su actividad”*. (Estévez, 2004, p. 37)

Lo anterior destaca que la integralidad del enfoque se relaciona con las necesidades del sujeto, y con ello tiene en cuenta elementos que se encuentran desvinculados del objeto, del sistema que en este caso es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, desde las posiciones de quienes escriben, el enfoque se da como un enfoque de relación integral de sistema y no por separado, cuya formación integral y de sistema se realiza en un proceso de educación como totalidad, ininterrumpida y planificada en un sistema integral de relaciones sociales.

La formación integral de cada sujeto en la universidad es consecuencia de la proyección educativa de los componentes de cada disciplina y asignatura en particular. Esto supone que *“existe un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social que denominamos de formación, y que agrupa, en una unidad dialéctica, los procesos educativos, desarrollador e instructivo”*. (Álvarez, 2000, pp.16-17)

La cultura y la ética de la diversidad

La denominación de una escuela para todos responde a la perspectiva de una atención a la diversidad de necesidades educativas en un marco escolar común (Pujolás, 2001, p. 23). Esta es una escuela de calidad preocupada por su función educativa y social, que favorece el desarrollo de todos, una escuela abierta a la diversidad, que en su atención tiene un *“modelo selectivo, de atención a la diversidad de necesidades educativas, que guarda una clara correspondencia con la perspectiva curricular”*. (Pujolás, 2001, p. 44)

Se coincide con Pujolás (2001, pp. 44-46) en cuanto a que *“atender la diversidad no significa preguntarnos qué debemos hacer para los alumnos diversos, al margen de lo que ya hacemos para los alumnos normales o no diversos”*. La realidad educativa debe partir, básicamente, de que todos los estudiantes son diferentes, con necesidades educativas diferentes. Ello indica que todos son diversos y atender la diversidad quiere decir qué se puede hacer para que ocurra un aprendizaje en todos de manera significativa.

La universidad es de calidad si diseña, aplica y valora un currículo óptimo para una diversidad de estudiantes que aprenden, pero además, de una universidad de calidad y un profesor de calidad, una familia de calidad también, debería responder a la perspectiva de una atención a la diversidad de necesidades educativas. La universidad debe ser de la comunidad.

¿Qué condiciones deben darse para una atención de calidad para todos desde la perspectiva de la ética de la diversidad?

1. La inclusión de todos los alumnos. Implica incluir a todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe sentirse también incluido en este.
2. Personalizar la enseñanza. Ocurre a través de técnicas mediante la adecuación del currículo. Se debe ajustar a lo que puede hacer cada alumno. Es compatible con el grupo.
3. Estructuración cooperativa del aprendizaje. Se desarrolla a través del aprendizaje cooperativo. Los alumnos se ayudan, mutuamente, enseñándose a aprender. La estructura del aprendizaje es el consumo de elementos que se interrelacionan entre sí en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuya actividad intervienen profesor, estudiantes y contenidos.
4. El respeto por el otro con todas sus diferencias.
5. La solidaridad con el otro en la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales, necesidades de supervivencia y de trascendencia.
6. La colaboración con el otro en la preservación de los patrimonios culturales comunes a todos.

La aplicabilidad de la estructura de aprendizaje cooperativo y de interacción entre los estudiantes es necesaria desde el trabajo con equipos integrados por los jóvenes altamente, regularmente y menos avanzados. La necesidad está en pasar de una estructura de aprendizaje individualista a una estructura de aprendizaje cooperativa, optando por la inclusividad del sistema educativo y por la personalización de la enseñanza.

Además de mejorar el rendimiento y la productividad de los estudiantes de manera sistemática, los objetivos, aplicables hoy cada vez más, son lograr una interdependencia positiva, de manera que cada miembro aprenda al máximo, y que en las situaciones de aprendizaje cooperativo los estudiantes experimenten sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo. A través de estas experiencias cooperativas, los estudiantes se

hacen sensibles a las conductas esperadas por los otros de ellos, y aprendan las habilidades necesarias para responder a tales expectativas.

Comprender que a través de la pertenencia a una serie de relaciones cooperativas, los valores son aprendidos e internalizados, y la sensibilidad y la autonomía son desarrolladas, ocupa hoy vital necesidad.

Es a través de una interacción cooperativa prolongada con otras personas que tiene lugar un sano desarrollo social, con un balance general de confianza más bien que de desconfianza en las otras personas, un significativo sentido de la dirección y propósito en la vida, un conocimiento de interdependencia mutua con otras personas y un sentido integrado y coherente de la identidad personal.

La universidad de hoy debe trabajar por una interdependencia positiva de finalidades, cuyo objetivo es y será siempre “triunfar”, aprender lo que se enseña, con la responsabilidad doble de cada miembro del equipo: aprender lo que el profesor enseña y que sus compañeros también lo aprendan, cada uno hasta el máximo. De esta forma, el trabajo en equipo no sería solo un medio para aprender, sino un contenido más que hay que aprender, y por tanto, enseñar.

Hay otra razón que bien pudiera considerarse como un aspecto vital para el desarrollo del aprendizaje cooperativo: la capacidad creativa tanto del profesor como de los estudiantes. Esta razón está centrada en la búsqueda de la excelencia del hombre. El acto creativo puede llevar al hombre a una nueva dignidad, desde ese acto que produzca sorpresa efectiva, al decir de Bruner (1967), *“la sorpresa es lo inesperado, lo que nos causa la admiración o asombro”*.

En una atención a la diversidad en la universidad, con un aprendizaje cooperativo, la sorpresa efectiva permite una colocación de las cosas en nuevas perspectivas. Crear consiste, precisamente, en no hacer combinaciones inútiles. Invención es selección. Entonces, el algoritmo para combinaciones fructíferas de aprendizaje cooperativo contendría la intuición, la expresión y la vocación creadora.

El triunfo de la sorpresa efectiva sería el que nos lleva más allá de las materias comunes de percibir el mundo, y para ello el profesor deberá enfrentar las interrelaciones que se provoquen en los que “aprenden” de manera creativa. El triunfo efectivo en la atención a la diversidad en la universidad con el aprendizaje cooperativo desde una sorpresa efectiva sería pensando además, en que *“la verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por seguir siendo. Puesto que esta continuación solo puede asegurarse por renovaciones constantes, la vida es un proceso de autorrenovación”*. (Dewey, 1949). Esta autorrenovación de la vida, en la que la educación se enfrenta a nuevas interrelaciones, tiende a pensar no solo en el que educa, también tiene que pensar en los otros.

El nuevo paradigma educativo: educar a partir del otro

Si se quiere luchar contra la autosuficiencia cultural, el etnocentrismo, los estereotipos y los prejuicios, se debe reconstruir el currículo escolar universitario a partir del otro: enseñar la historia, la geografía, la literatura, las ciencias, el arte, a partir del otro. Esta perspectiva conducirá a una forma de reconstrucción de los conceptos, las estructuras y los recursos y materiales didácticos que se usan en las universidades, y ello obligará a revisar algunos de los postulados de la didáctica tradicional, por ejemplo, los principios de lo cercano a lo lejano, de lo pequeño a lo grande, de lo parecido a lo distinto, de lo simple a lo complejo.

Educar a partir del otro implica establecer relaciones de interculturalidad. La interculturalidad es educar a partir del otro, es comprender al otro, relacionarse con el otro.

La comprensión no indica acumulación de informaciones sobre el otro, sino hablar con los otros, escuchar y responder a los otros. Es una manera de afrontar los problemas de los otros.

Para la educación a partir del otro, Nanni (1994), propone tres estrategias educativas: La pedagogía narrativa:

Esta no consiste en una serie de relatos, mitos, cuentos, leyendas, proverbios, canciones, poesías, sino en la pedagogía que consiste en la pedagogía que sabe educar para una lectura competente y significativa de los textos de la humanidad, de toda la narración oral y escrita, y que sabe educar para producir otros textos. Entiéndase texto en su significado mayor, cualquier imagen es un texto.

I. La pedagogía de la reconstrucción:

Reconstruir es el proceso de historiar y relativizar los saberes. Es una tarea hermenéutica que incide tanto en la comprensión como en la autocomprensión y la preconcepción. Construir una memoria planetaria reconstruyendo la memoria dominante que es etnocéntrica. Una reconstrucción que debe actuar a cuatro niveles:

Nivel 1: El lingüístico-conceptual (los conceptos de raza, civilizaciones, patria, verdad, conciencia, entre otros).

Nivel 2: El psicológico (actitudes, esquemas relacionales, prejuicios, entre otros).

Nivel 3: El instrumental (recursos materiales y didácticos).

Nivel 4: El estructural (instituciones, leyes, la esclavitud, la inquisición, la usura, la dictadura, la pena capital, la universidad).

II. La pedagogía de los gestos:

El sistema educativo es cognitivo-céntrico. De ahí la importancia que tiene acompañar el estudio de los problemas y de los conflictos sociales con la búsqueda de hipótesis de solución y la posibilidad de realizar gestos, acciones concretas que vayan en la dirección del cambio.

Por las razones anteriores, la búsqueda se ha de ordenar en el conocimiento de los objetos, convertidos estos en elementos esenciales del entorno, envueltos ellos y nosotros en una experiencia estética.

Experimentar estéticamente, implica de antemano una actitud estética desarrollada que se traduce en:

- ✓ Una aguda percepción de la realidad sobre la base de la “no indiferencia”, que desarrolle la observación y la formación de imágenes cada vez más ricas y totalizadoras, en la medida en que los sentidos se eduquen como sentidos estéticos.
- ✓ Un modo de sentir toda experiencia como un descubrimiento del mundo exterior a través del “yo”, que se posibilita con el desarrollo de la capacidad de fortalecer con la realidad. El momento estético implica la valoración, es un elemento axiológico, se hace nuestro el momento por subjetividad, el sentido estético siempre está vinculado al yo.
- ✓ Un sentir el conocimiento de la realidad, como un despertar de sus fuerzas. Descubrir, indagar, investigar como una pasión que inste a sumergirse en esa realidad para conocerla y comprenderla, profundamente.
- ✓ La experimentación de la necesidad de crear como una forma de revelar su “yo”, de objetivarse como individualidad capaz de contribuir al perfeccionamiento de la realidad (Montero, 1999).

¿Qué características deben considerarse para reestructurar interculturalmente la universidad desde un enfoque integral para una atención a la diversidad?

1. Convertir la realidad escolar de manera que no sea pobre y mediocre, que no mire tanto al rendimiento escolar y satisfaga el desarrollo de la personalidad del joven.
2. El estudio de la conducta humana debe ser tal como se manifiesta en los contextos “naturales” de la psicología ecológica y las relaciones entre la cultura y el entorno, para entender mejor los múltiples y variados vínculos existentes entre universidad e imagen, y cómo actuar en consecuencia profesores y estudiantes.
3. Alfabetizar al hombre -desde su significado más actual-capaza de comprender, interpretar y utilizar innumerables estímulos -el lenguaje escrito y hablado, la música, los sonidos, las imágenes fijas y animadas, los objetos y fenómenos naturales-que se le presentan en un medio ambiente determinado.
4. La universidad debe convertirse en el escenario donde los medios y sus mensajes sean decantados, en unión de todos los demás lenguajes que han conformado al hombre. Así el entorno de la universidad ha de ser el medio total.
5. La universidad será el núcleo. De ellas hacia fuera el círculo se irá agrandando hasta llegar al mundo entero. En ese desarrollo todas las asignaturas servirán, desde su propio epicentro para completar las relaciones del conocer. La universidad tiene que unirse al pueblo, el barrio tiene que ser toros pedazo de universidad más.
6. Empezar a horadar disciplinas, métodos, encarcelamientos de toda naturaleza, en busca de otro aire, en busca de “otra cosa”.
7. Restituirle a la expresión su carácter orgánico y general. Lo primero apunta a lo holístico, a lo total, y lo segundo, a una manifestación multívoca, propia de todos. La expresión existe, en una u otra forma, en todas las personas. En dialéctica de contradicciones, sin expresión no se dará el cambio.
8. La universidad debe seguir siendo ritualizada como una institución de resultados y de fines, y sí como un espacio de cambios y procesos. La universidad debe ser vista como el espacio ecológico de cruces de culturas.
9. La experiencia está en el método que enfoque los elementos de enseñanza. La universidad tiene que pensar y hacer en una dinámica que responda a realidades con pasión y emoción.

Todo por una revolución de una universidad de calidad, que en ocasiones procede con métodos tan literales que, circunstancialmente, excluyen a la imaginación y no tocan los deseos y las emociones, con lo que se permitiría el auxilio para la satisfacción humana de un futuro mejor desde una atención a la diversidad.

CONCLUSIONES

Una universidad de calidad es aquella preocupada por su función educativa y social, que favorece el desarrollo de todos, una universidad abierta a la diversidad, que en su atención tiene un modelo selectivo, de atención a la diversidad de necesidades educativas y que guarda una clara correspondencia con la perspectiva individual y un modelo integrador estético, que se incumba con la perspectiva curricular.

La aplicabilidad de la estructura de aprendizaje cooperativo y de interacción entre los estudiantes es necesaria desde el trabajo con equipos integrados por los jóvenes altamente, regularmente y menos avanzados. La necesidad está en pasar de una estructura de aprendizaje individualista a una cooperativa, optando por la inclusividad del sistema educativo y por la personalización de la enseñanza.

Las reflexiones y propuestas deben apoyarse en el vínculo necesario e inmediato entre la cultura de la atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza personalizada para una universidad de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, C. M. (2000). Características esenciales pedagógicas de la escuela cubana. *En* Educación. No.100. La Habana, mar.-ago. pp. 15-17.
- Arnáiz, P. (1999). Currículo y atención a la diversidad. *En* M. A. Verdugo y F. B. Jordán. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. pp. 39-61. Salamanca: Ed. Amarú.
- Besalú, X. (1998). Educación intercultural. La perspectiva europea. Universidad de Girona.
- Bruner, J. (1967). El saber y el sentir. México: Ed. Pax.
- Castellanos Simóns, D. (2007). Atención a la diversidad y educación del talento. Curso pre evento Congreso Pedagogía 2007. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
- Chávez Rodríguez, J. A. (2005). Acercamiento necesario a la pedagogía general. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- D'Ambrosio, U. (1997). La transdisciplinariedad y los nuevos rumbos de la educación superior. Recuperado de <http://www ldc lu se/latinam/UVLA/univ.html>
- Dewey, J. (1949). El arte como experiencia. México D.F.: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Estévez, P. R. (2004). La revolución estética en la educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Guippenréiter, Y. (1989). El proceso de formación de la psicología marxista: Ed. Progreso.
- Montero, G. (1999). Educación y estética. Conferencias en el ISA. La Habana.
- Nanni, G. (1994). Educare all'convivialità. Bolonia: EMI.
- Pujolás, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Ed. Aljibe.
- Sosa, J. (1979). Pedagogía de la expresión. Caracas: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valdés Veloz, H. (1999). Calidad de la Educación Básica y su evaluación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL. UN CONTENIDO NECESARIO PARA LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA ESPECIAL
THE SERVICES COMPREHENSIVE EDUCATIONAL TO STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES. A NECESSARY CONTENT FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AT THE SPECIAL SCHOOL

Dra. C. Xiomara García Navarro¹

E-mail: xiomaragn@ucp.cf.rimed.cu

Dra.C. Marisol Bravo Salvador²

Lic. Lourdes Meylin Díaz Morejón²

¹ Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García" Cienfuegos. Cuba.

²Dirección Provincial Educación Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

García Navarro, X., Bravo Salvador, M., & Díaz Morejón, L. M. (2012). La atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. Un contenido necesario para la superación profesional de los docentes de la escuela especial. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp.47-54. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La Educación Especial en Cuba como fenómeno de carácter social tiene la misión de la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, en correspondencia con el modelo de hombre que necesita la sociedad, en tal sentido precisa detenerse en la atención educativa integral a escolares con discapacidad visual, en tanto constituye una de las especialidades que incluye una heterogeneidad de escolares que por sus características requieren de la creación de condiciones y recursos para la formación integral en función de su plena integración educativa y sociolaboral.

Palabras clave:

Discapacidad visual, atención educativa integral.

ABSTRACT

Handicapped children education in Cuba as a social character phenomenon has as mission the integrated preparation of children, teenagers and youngsters having special educational needs, associated or not with a handicap, fitting the model of citizen that society requires. In such direction, it is a must to deepen into the integrated education of visually handicapped students, since it is one of the specialties included in the heterogeneous mass of pupils who due to their characteristics require the creation of conditions and resources for their integrated formation and aiming towards their full educational, social and working integration.

Keywords:

Visual handicap, integrated educational attention.

INTRODUCCIÓN

La Educación Especial en Cuba como fenómeno de carácter social tiene la misión de la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, en correspondencia con el modelo de hombre que necesita la sociedad, la cual tiene *“una concepción inclusiva por plantear desde su plataforma política y su proyección social un modelo que da cabida a todos los ciudadanos y reafirma en cada acción la igualdad de derechos”*. (Borges, 2011)

Ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual, constituye una de las especialidades que incluye una heterogeneidad de escolares que por sus características requieren de la creación de condiciones y recursos para la formación integral en función de su plena integración educativa y sociolaboral.

Martín (2003), plantea que una persona con discapacidad visual es *“aquella que debido a una pérdida total de la visión o una disminución severa de las funciones visuales en ambos ojos, presenta necesidades en el desarrollo sensorial, cognitivo, motor y social y requiere de métodos y procedimientos especiales para aprender y conducirse socialmente. Por el nivel de implicación que estas presentan en la persona y considerando los diversos criterios clínicos y psicopedagógicos, esta se expresa en forma de ceguera o baja visión”*.

La ceguera *“es la no percepción de luz y la baja visión “es la disminución de las funciones visuales después de un tratamiento quirúrgico y/o corrección refractiva convencional, y cuya agudeza visual en su mejor ojo es igual o menor a 0.3 o cuyo campo visual es igual o menor a 20 grados”*. (Martín, 2003)

La discapacidad visual tiene su expresión además en la ambliopía y el estrabismo que según criterios de esta misma autora la ambliopía *“consiste en el deterioro de la función visual sin que existan anomalías orgánicas a nivel de ojo”* y el estrabismo *“es una pérdida del paralelismo de los ejes oculares debido a una alteración de la visión binocular o del control neuromuscular de la movilidad ocular”*. (Martín, 2007)

Para lograr una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual se necesita concebir de un sistema de influencias psicopedagógicas y clínicas que abarquen diferentes áreas de desarrollo, con un enfoque preventivo, correctivo y compensatorio, ajustadas a las potencialidades y necesidades de todos y cada uno de estos escolares, lo cual implica entre otros aspectos el cumplimiento del encargo social de los docentes, responsables de ofrecer una atención educativa integral con la participación de la familia, la comunidad y la Asociación Nacional de Ciegos de Cuba (ANCI).

DESARROLLO

La educación de escolares con discapacidad visual en Cuba, se sustenta en las líneas de desarrollo, expresadas por la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación (2008) que guían el accionar en este tipo de institución. Para la especialidad de estrabismo y/o ambliopía se declaran: *“el enfoque integral de la rehabilitación visual, las necesidades educativas e intervención psicopedagógica, organización de la estrategia de tránsito, programas priorizados de la Revolución”* y para la especialidad de ciegos y baja visión: *“la estimulación visual, la orientación y movilidad, informática, la continuidad de estudio y el mejoramiento de las habilidades lectoras”*. (MINED, 2008).

Sin embargo; se considera que la estimulación y la rehabilitación deben ser procesos presentes en las líneas de desarrollo de ambas especialidades; pues se asumen las definiciones que al respecto ofrece Martín, (2003), quien considera la estimulación visual como el *“proceso organizado y dirigido a incentivar el desarrollo visual desde los primeros años de vida, para influir favorablemente en el desarrollo de la percepción visual”* y la

rehabilitación visual como el “*proceso organizado y planificado dirigido al entrenamiento del uso del resto visual, utilizando ayudas ópticas, no ópticas y electrónicas*”.

El cumplimiento de estas líneas en la escuela especial para escolares con discapacidad visual responde a las funciones principales que se plantean para la escuela especial cubana: “*prevención, tránsito, integración y apoyo*” (Bell, 1996); por lo que la autora de esta investigación considera, a partir de estos aspectos, concebirla como:

- Una escuela especial para escolares con discapacidad visual que asume la responsabilidad del diseño y la planificación instructivo-educativa de cada tarea con un enfoque preventivo, correctivo, compensatorio, que considera la estimulación y la rehabilitación visual como una tarea esencial que debe estar incluida en dichas funciones, mediante todo el proceso pedagógico, de manera que contribuya a una atención educativa integral a estos escolares para lograr el máximo desarrollo posible de sus potencialidades para la vida adulta e independiente.
- Una escuela especial para escolares con discapacidad visual como centro de recursos y apoyos puestos a disposición de estos, de las familias, de la comunidad y de los docentes tanto de la propia escuela especial como del resto de las escuelas del sistema nacional de educación, que favorezca la preparación de toda la comunidad educativa en función de ofrecer una atención educativa integral a estos escolares.
- Una escuela especial para escolares con discapacidad visual que por su carácter de tránsito, diseña, ejecuta, evalúa y ofrece un seguimiento al sistema de influencias con un enfoque integrador, participativo, coherente con las potencialidades y necesidades de estos escolares, para que en el menor tiempo posible puedan continuar estudios y tener éxito en la escuela general, así como en los escolares que requieran integrarse a la vida sociolaboral activa.
- Una escuela socializadora, que potencie el sistema de relaciones, tanto internas como externas, con énfasis en la familia, la comunidad y la Asociación Nacional de Ciegos de Cuba (ANCI), para la materialización de todas las influencias educativas.
- Una escuela que fomente la participación de todo el colectivo en la toma de decisiones.
- Una escuela especial para escolares con discapacidad visual que se convierta en el escenario fundamental para la superación profesional de sus docentes, a partir de sus problemas particulares y priorizados, según las líneas de desarrollo de las especialidades (ciego, baja visión, estrabismo y/o ambliopía), de sus condiciones naturales, de las necesidades de la heterogeneidad de los docentes que en ella laboran, de manera que les propicie reflexionar sobre su propia práctica y transformarla.

Concebir la escuela especial para escolares con discapacidad visual desde esta perspectiva contribuye a ofrecerles una atención educativa integral, término que ha constituido objeto de análisis por varios autores, entre ellos:

Bell (1996), propone un “*algoritmo contemporáneo de atención integral a las necesidades educativas especiales*”. Este algoritmo parte de la evaluación y caracterización del sujeto, que aprende en su contexto sociocultural, con un enfoque optimista para la determinación del nivel de desarrollo alcanzado, como condicionante de las estrategias de intervención para la satisfacción de *necesidades educativas* especiales, valoradas no solo desde los

objetivos generales, sino también desde los objetivos personalizados como sistemas de retroalimentación y el rediseño sistemático y sistémico de las acciones diseñadas.

Borges et al. (2009), refieren que *“una atención integral requiere de un sistema de acciones correctamente estructurado para que pueda alcanzar diferentes áreas de intervención e influir en el desarrollo de la personalidad de cada uno de los educandos desde la perspectiva de la personalidad. La atención educativa pasa por el perfeccionamiento de los procesos de diagnóstico, caracterización, dirección del proceso educativo, así como orientación y educación familiar”*.

Guerra (2010), precisa por atención educativa integral; *“el proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas y la escuela, que actúan en varias áreas de desarrollo de la personalidad y se estructuran de manera estratégica para aprovechar al máximo las potencialidades educativas de los escolares con necesidades educativas especiales para propiciar su preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, de forma tal que les permita enfrentar con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presenten”*.

Del análisis de las definiciones anteriores, se asume la propuesta por Borges et al. (2009), en tanto deja ver los procesos desde una perspectiva integral, participativa, que incluye el diagnóstico, la caracterización, la dirección del proceso educativo, así como la orientación y educación familiar para influir en las diferentes áreas del desarrollo de la personalidad de cada educando, válida esta propuesta para su aplicación en cualquier contexto educativo, sin embargo se considera oportuno detallarlo en el contexto de la atención a escolares con discapacidad visual. Ante tal necesidad de particularizarla, la autora propone **características** que deben distinguirla:

- Es un proceso pedagógico que presupone la determinación de potencialidades y necesidades, con la consecuente aplicación del principio de la unidad del diagnóstico oftalmológico y psicopedagógico, con un enfoque participativo; mediante la utilización de niveles de ayuda lo cual, permite modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta necesario en este estudio su carácter multi e interdisciplinario; el estudio del menor y del contexto escolar, familiar y comunitario, así como la participación activa de diferentes especialistas de perfil médico, psicológico, pedagógico, el propio escolar y la familia, como un imprescindible complemento en este proceso.

- Requiere de la estructuración y aplicación de un sistema de acciones psicopedagógicas y clínicas, con un enfoque correctivo, compensatorio, desarrollador e individualizado, dirigida a la satisfacción de las necesidades en las diferentes áreas del desarrollo de la personalidad de estos escolares.
- Precisa el empleo de los tipos de mediación; *“mediación anatomofisiológica, social e instrumental”*, propuestos por Morenza (1996); lo cual resulta vital para su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de escolares con discapacidad visual.

La mediación anatomofisiológica, se refiere a los sistemas anatomofisiológicos que permiten que el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio. Este tipo de mediación es trascendental en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos escolares, en tanto la discapacidad visual impone la necesidad de la utilización del resto de los analizadores conservados para acceder al conocimiento.

La mediación social se refiere al papel del otro (maestro, familia, escolar, comunidad) en el proceso de interacción y socialización.

La mediación instrumental vista como herramientase refiere a la utilización por el hombre de instrumentos creados por la cultura y como signos, tiene que ver con el acercamiento. Debe ser aplicada en tanto ofrece la posibilidad de hacer más objetivos y diversificados los medios de enseñanza y materiales didácticos (tiflotécnicos, informáticos, las ayudas ópticas y no ópticas), así como el sistema Braille para el aprendizaje de la lectoescritura.

- Requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, en el que deben concebirse los objetivos con la certeza de que todos los alumnos puedan aprender y desarrollar habilidades generales y específicas. Los contenidos se presentan de acuerdo con las exigencias del plan de estudio, que no difieren de los de la Educación General Politécnica y Laboral, pero es preciso la introducción de asignaturas en el caso de los escolares ciegos y con baja visión, que los prepara para la vida.

La prioridad en el empleo de métodos productivos sobre los reproductivos, así como el aprovechamiento de la tecnología educativa, material tiflotécnico y medios de enseñanza en su estado natural preferiblemente. La utilización del analizador táctil, olfativo y auditivo, constituyen una importante premisa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto la evaluación se concibe con un enfoque integral, donde se tenga en cuenta lo cuantitativo y lo cualitativo en el avance tanto en lo psicopedagógico, como en su desempeño visual.

- Exige acciones de orientación a la familia y de coordinación con agentes e instituciones de la comunidad para lograr un sistema de influencias lo más homogéneo posible que contribuya al desarrollo integral de la personalidad de estos escolares.
- Se concibe con un carácter sistémico y sistemático, a partir de las acciones diseñadas, la evaluación y actualización del diagnóstico inicial, lo cual le imprime el carácter de proceso que permite la satisfacción de necesidades y la identificación de otras nuevas.

Es criterio de la autora que la propuesta de las características para una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual, encuentra sus fundamentos en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1989) y sus seguidores, que constituyen un importante recurso teórico-metodológico, para ofrecer dicha atención en el contexto de la escuela especial, en vínculo estrecho con la familia y la comunidad.

Entre los **fundamentos** se precisa:

- El carácter dialéctico de los procesos psíquicos pone énfasis en las relaciones interactivas que se establecen entre los factores biológicos y sociales, el papel de condiciones y premisas para el desarrollo de los factores biológicos, en tanto a los factores sociales se les considera como fuente del desarrollo psíquico, coherente con la postura del determinismo social. El medio social determina el desarrollo de los escolares con discapacidad visual.
- El enfoque histórico-cultural le concede gran importancia al concepto de zona de desarrollo próximo. Esta postura encierra un verdadero diagnóstico cualitativo, basado en la comprensión de que el desarrollo psíquico se aprecia mejor desde la perspectiva de lo que los niños puedan hacer, que desde la postura de lo que hacen o no y esto está muy relacionado con el carácter desarrollador que se le concede al funcionamiento visual. En este sentido es de suma importancia el papel

mediador de los docentes de la escuela especial para ofrecer las ayudas necesarias a los escolares con discapacidad visual, hasta alcanzar los niveles de autonomía posibles.

- La corrección y la compensación parte del trabajo que se debe desarrollar en la escuela especial. Se plantea por Vigotsky (1989), en el postulado central de la pedagogía especial que: *“cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación por eso el estudio dinámico del niño o niña que presentan deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia, incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo y en la conducta de niños y niñas”*.

Se asume desde esta perspectiva tomar en consideración las potencialidades que desde lo neurofisiológico presenta el sistema nervioso central y sobre todo la alta capacidad y plasticidad del cerebro humano, tanto en estructura como en función al enfrentar este proceso, los que puede corregir, superar o eliminar en el proceso de interrelaciones de las niñas y niños con su contexto escolar, familiar y comunitario.

Ello resulta de gran valor en la educación de los escolares con discapacidad visual, pues anteriormente se planteaba que la visión de estos menores se desarrollaba hasta su máxima capacidad sin necesidad de entrenamiento. Estudios realizados han demostrado... *“que la visión es una función aprendida y que su capacidad puede mejorarse mediante entrenamiento”*. (Hyvarinen, 1997)

Barraga (1995), señala que *“la eficiencia visual podía mejorar mediante un programa de aprendizaje bien estructurado para las personas que conservaban un residuo visual útil”*

En tal sentido se coincide con los criterios de los citados autores, pues un sistema de actividades dirigidas a la estimulación-rehabilitación visual para escolares con discapacidad visual garantizaría el almacenamiento y conservación de imágenes, asociaría más elementos e identificaría más detalles y características de los objetos y fenómenos de la realidad, lo cual contribuiría a ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual.

De las consideraciones hasta aquí realizadas se deriva la importancia de contar con docentes suficientemente preparados para asumir este encargo social, desde su papel mediador que unido a la familia y a otros miembros de la comunidad educativa le permita ofrecer una atención educativa integral, lo cual precisa:

Un docente que demuestre durante su práctica pedagógica **conocimientos** respecto a:

- ✓ La naturaleza y funciones de todo el sistema visual, las patologías que originan la ceguera, la baja visión, el estrabismo y la ambliopía; características de éstas y el pronóstico de cada escolar con discapacidad visual.
- ✓ Las características psicopedagógicas para asumir la heterogeneidad de escolares con discapacidad visual (escolares ciegos, con baja visión, con estrabismo y/o ambliopía) a partir del desarrollo alcanzado por cada uno de sus alumnos.
- ✓ Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan una atención educativa integral a estos escolares.
- ✓ Las condiciones higiénico-ambientales del aula, que cumpla con las exigencias de iluminación que requieren para realizar las diferentes tareas visuales, las ayudas ópticas y no ópticas que necesitan, así como las ayudas combinadas, la ubicación de los alumnos en el espacio físico de acuerdo con su funcionamiento visual.

Un docente que demuestre durante su práctica pedagógica habilidades para:

- ✓ Determinar las potencialidades y necesidades de sus escolares con la aplicación del principio de la unidad del diagnóstico oftalmológico y psicopedagógico y un enfoque participativo, mediante el diseño y empleo de los tipos de mediación (mediación social, instrumental y anatomofisiológica) y niveles de ayuda.
- ✓ Estructurar y dirigir un sistema de acciones didácticas y educativas, sustentadas en la estimulación y rehabilitación visual, con un enfoque preventivo, correctivo, compensatorio y desarrollador para dar respuesta a las variadas y complejas necesidades particulares y específicas de la diversidad de su grupo-clase y ofrecer un seguimiento a las acciones diseñadas.
- ✓ Orientar a la familia y coordinar con personas e instituciones de la comunidad para su implicación en una atención educativa integral a dichos escolares.
- ✓ Ofrecer el seguimiento a las acciones diseñadas. La evaluación y actualización del diagnóstico inicial le imprime el carácter de proceso que permiten la satisfacción de las necesidades identificadas y la generación de otras nuevas.

Un docente que manifieste en su práctica pedagógica **actitudes** que favorezca:

- ✓ Asumir una postura optimista al reconocer las amplias posibilidades de aprender y desarrollar al máximo la capacidad visual de la heterogeneidad del grupo y responsable porque debe estar consciente de que los resultados de la formación integral de cada escolar depende de la influencia de los diferentes contextos.
- ✓ La creación de un clima emocional que favorezca la relación interpersonal, una disposición afectiva favorable para interactuar, colaborar, de manera que se potencie la autoestima, la seguridad, la independencia física y cognoscitiva, para lo cual requiere utilizar un lenguaje claro, una voz dulce, modulada, que describa detalladamente los objetos, lugares, emplee frases como observar, mirar, ver, derecha, izquierda, arriba, debajo, entre otras.
- ✓ La creatividad, el espíritu investigativo y de superación permanente no solo para dar solución a los diversos problemas que enfrenta en su práctica educativa sino para identificarlos.

La autora considera que la asunción de la definición atención educativa integral y la determinación de las características que permitan su adecuación a escolares con discapacidad visual, requiere de un docente que demuestre, durante su práctica pedagógica, conocimientos, habilidades y actitudes que tributen al cumplimiento de tal reto profesional, lo cual indica la necesidad de concebir una superación profesional que contribuya a perfeccionar dicha preparación.

CONCLUSIONES

Asumir la definición de atención educativa integral como *un sistema de acciones correctamente estructurado para que pueda alcanzar diferentes áreas de intervención e influir en el desarrollo de la personalidad de cada uno de los educandos* y su adecuación por la autora, a escolares con discapacidad visual, mediante la propuesta de características, constituye una premisa básica para el perfeccionamiento de la superación de los docentes de la escuela especial.

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, R. (1997). *Educación Especial; razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Borges, S. (2011). *Selección de Lecturas de la Educación Especial en Cuba*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.

García, X. (2011). La superación profesional de los docentes de la escuela especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. *Tesis de Doctorado*. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Conrado Benítez García. Cienfuegos.

Martín González, M. D. (2003). *Educación de niños con discapacidad visual*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

UN ANÁLISIS ACERCA DE LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL PARA OFRECER UNA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL

AN ANALYSIS OF THE EVOLUTION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TO PROVIDE COMPREHENSIVE EDUCATIONAL SERVICES TO STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES

Dra. C. Xiomara García Navarro¹

E-mail: xiomaragn@ucp.cf.rimed.cu

Dra. C. Aracelys María Rivera Oliveros¹

E-mail: arivera@ucp.cf.rimed.cu

MSc. Lumey Becerra Rodríguez¹

E-mail: lumeybr@dmpal.cfg.rimed.cu

¹Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez García”. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

García Navarro, X., Rivera Oliveros, A. M., & Becerra Rodríguez, L. (2012). Un análisis acerca de la evolución de la formación del profesional de la Educación Especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. *Revista Conrado* [seriada en línea], 8 (32). pp. 55-61. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La formación del profesional de la educación especial en Cuba, ha transitado por diferentes etapas de desarrollo, que han asumido las concepciones que han prevalecido en cada una. Los docentes de la Educación Especial deben enfrentar los cambios conceptuales, organizativos y metodológicos que plantea el desarrollo social a la Pedagogía General, como ciencia rectora, y de manera particular a la Pedagogía Especial para cumplir su encargo social de ofrecer una atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, por tanto se requiere de un docente con preparación, en conocimientos, habilidades y actitudes, para asumir este encargo social y lograr la verdadera igualdad para todos; como garantía de la formación plena, que incluye los mismos derechos y posibilidades. Se impone la necesidad de un análisis desde una perspectiva histórica de cómo ha transitado el proceso de superación dirigida a los docentes de la Educación Especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual.

Palabras clave:

Superación profesional, discapacidad visual, atención educativa integral.

ABSTRACT

The preparation of Special Education professionals in Cuba has gone through different development stages that have assumed the prevailing conceptions of each of them. Special Education teachers must face conceptual, organizational and methodological changes stated by the social development to the General Pedagogy as leading science and directly to the Special Pedagogy in its social endeavor of offering integrated

educational attention to children teenagers and youngsters having special educational needs; thus, a teacher prepared in abilities, , knowledge and attitudes is required to assume this social mission and achieving true equality for all as guarantee of full formation including equal rights and opportunities. It arises the need of analyzing, from a historical perspective, how the preparation process directed to Special Education teachers has moved in order to provide integrated educational attention to visually handicapped students.

Keywords:

Professional preparation, visual handicap, integrated educational attention.

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo científico técnico de la sociedad, en las distintas áreas del saber ha generado en el mundo una realidad política, económica y socio cultural dinámica y compleja; contexto en el que juega un papel primordial los sistemas educativos, como garantes de la preparación para enfrentar las transformaciones sociales.

Un factor clave en ello lo constituye, la calidad de la formación y superación del personal docente, la cual en Cuba, ha ocupado un lugar privilegiado en tanto constituye responsabilidad estatal asumida y refrendada en la Resolución 132/04 (que rige la Educación de Postgrado) y la 148/2010 del MINED.

Su cumplimiento es asumido por las Universidades de Ciencias Pedagógicas, pues tienen el encargo social de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación de conjunto con las estructuras en el territorio, de manera que actualicen y adecuen su práctica educativa en correspondencia con las exigencias de la sociedad.

De ahí que el desempeño profesional de los docentes demande un perfeccionamiento continuo, situación que no excluye a los de la Educación Especial, quienes deben enfrentar los cambios conceptuales, organizativos y metodológicos que plantea el desarrollo social a la Pedagogía General, como ciencia rectora, y de manera particular a la Pedagogía Especial para cumplir su encargo social de ofrecer una atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Esta posición implica en los docentes de la escuela especial que atienden escolares con discapacidad visual un cambio de actitud, si se tiene en cuenta que no todo puede ser enseñado y aprendido en la formación inicial, significa que la superación profesional desde la escuela tiene que asumir un rol muy superior al que hoy desempeñan.

En este caso se impone un análisis desde una perspectiva histórica de cómo ha transitado el proceso de superación dirigida a los docentes de la escuela especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual, en tanto permite: una mejor comprensión de cómo ha transcurrido este proceso en su origen y desarrollo, la apropiación de la experiencia histórico social, el nivel de desarrollo alcanzado al respecto y la proyección de una superación que responda a las exigencias sociales, institucionales e individuales a partir de las condiciones concretas.

DESARROLLO

En el análisis de los antecedentes de la superación de los docentes de la Educación Especial resultaron valiosos los aportes de Borges (2009), quien a partir de una sistematización histórica acerca de esta educación en Cuba propone cuatro etapas para su estudio, las cuales son asumidas por las autoras: antes de 1959, décadas de 1960 a 1980 del siglo XX, década de 1980 a 1990 del siglo XX y de 1990 hasta la actualidad. Sin embargo, en ellas no se alude de manera explícita al comportamiento de la superación

profesional de los docentes que se desempeñan con escolares que presentan discapacidad visual, lo que en la presente investigación se incorpora a partir de la determinación de los siguientes aspectos:

- Concepciones predominantes de la Educación Especial relacionadas con una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual.
- Presencia de contenidos en las disciplinas y asignaturas de la formación inicial, dirigidos a una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual.
- Características, contenidos y formas de la superación de los docentes de la Educación Especial y su relación con una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual.

Antes de 1959. Los archivos y otras fuentes escritas no ofrecen información de la existencia de algún tipo de atención a sujetos con limitaciones. Esta situación está muy relacionada con el atraso económico y cultural que predominó en este período histórico. Existía un predominio de la enseñanza media y superior sobre la elemental, la no atención por parte del Estado, sino de la iglesia y en algunos casos por ayuntamientos. Hasta este momento según los datos, no se hace referencia a la preparación de los docentes para atender a escolares con discapacidad visual.

Décadas de 1960 a 1980 del siglo XX. Se caracterizaron por la superación centralizada y la formación emergente de los docentes de la Educación Especial, por cuanto a partir del triunfo de la Revolución Cubana, comienza en todo el país la creación de centros y escuelas especiales. En 1962, a tenor de la Resolución Número 3/62 del Ministerio de Educación se crea el Departamento de Enseñanza Diferenciada y se inicia el proceso de surgimiento y desarrollo del Subsistema Cubano de Educación Especial, que, entre sus primeras tareas tuvo la formación de cuadros y personal calificado.

Las concepciones fundamentales en la atención a escolares con necesidades educativas especiales y específicamente a los escolares con discapacidad visual tenían un enfoque predominantemente clínico, centrado más en el defecto, dirigido a la patología oftalmológica, enfocado a lo individual, sin tener en cuenta los contextos de actuación del escolar. Estas concepciones tenían una incidencia directa en la formación de los profesionales de la Educación Especial.

Hasta el año 1966 se desarrollaron cursos, seminarios y cursillos organizados por el Instituto de Superación Educativa, para elevar el nivel del personal docente que trabajaba en la Educación Especial. En 1967 se inaugura la escuela de Defectología en Ciudad de La Habana, comienzan los cursos regulares de dos años de duración para maestros en ejercicio y cursos dirigidos, también para personal en ejercicio; pero con una duración de 3 años.

De este modo hasta 1970 las acciones de superación estuvieron centralizadas desde el Ministerio de Educación a partir de cursos y seminarios a los llamados asesores, los cuales tenían la responsabilidad de multiplicar los contenidos recibidos a maestros y profesores. En esta década del 70 se inicia la formación como Licenciados en la Especialidad de Tiflopedagogía, en la antigua Unión Soviética y Alemania, pero resultó insuficiente la cantidad de profesionales formados (no excedían de 15).

En la segunda mitad de la década del '70 del pasado siglo surgen de forma masiva los institutos superiores pedagógicos en el país (ya existían los pedagógicos de las antiguas provincias de La Habana, Las Villas y Oriente) lo que marca un despegue en la calidad de la formación y superación de docentes al introducirse los estudios universitarios de pre y

postgrados. Para el pregrado se elaboran en el año 1977 los planes de estudio A; en el de la Licenciatura en Educación Especial que inició en 1979, se parte de la Psicología General y se estudian las psicologías especiales de acuerdo con las especializaciones, las cuales no respondían a la atención a escolares con discapacidad visual.

En 1978 se inauguran nuevas escuelas de defectología en el interior del país (Santa Clara, Santiago de Cuba, Cienfuegos). Se apoya esta formación con cursos cortos dados por especialistas extranjeros, los que tampoco incluían contenidos relacionados con la atención a escolares con discapacidad visual.

Ya para 1979, en la Escuela Formadora de Maestros José Martí, en Ciudad de La Habana, se organiza por la Asociación Nacional de Ciegos (ANCI) un Curso Corto dirigido a preparar un grupo de personas, en el Sistema Braille y Técnicas de orientación y movilidad para alfabetizar a todas las personas ciegas adultas en Cuba. En este caso de cada provincia asistió un trabajador de la ANCI y otro de Educación, que de forma voluntaria alfabetizaran a estas personas.

Década de 1980 a 1990 del siglo XX. Los acontecimientos ocurridos en estos años distinguieron el carácter de proceso que predominó en la superación de los docentes de la Educación Especial.

En la década del 80 se crea el Departamento de Defectología, en la Facultad de Psicología-Pedagogía del entonces Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” en Ciudad de La Habana y se independiza la Facultad de Defectología y sus correspondientes departamentos en otras provincias.

La formación inicial en esta etapa se dirigió a formar solo profesionales en las especialidades de Logopedia, Oligofrenopedagogía y Trastornos de la Conducta, por lo que en el período del 80 al 90 no se incluye el tratamiento a los contenidos relacionados con las discapacidades visuales en la formación inicial de los profesionales de la Educación Especial.

En el modelo de formación de la década del 80 prevalecían, en correspondencia con el sistema educativo, postulados relativos a comprender al grupo-clase como un conjunto homogéneo, al tomar en consideración la semejanza en edades de sus miembros, procedencia del mismo barrio y localidad y otras regularidades de la sociedad en que viven: costumbres, valores, influencias educativas generales, normas, etc. Incluso hasta se trabajaba por lograr mayor homogeneidad en los grupos. El diagnóstico y la intervención también se centraban en el defecto, en el trabajo individual, con carácter terapéutico, se prestaba mayor atención a la relación sujeto-objeto, al análisis de lo externo en cuanto a situación social del desarrollo y a la categoría actividad, más que a la comunicación.

Se privilegiaba en la formación, la concepción del trabajo en el caso de necesidades educativas especiales en la escuela especial, que se caracterizaba por su carácter permanente, con currículos y concepciones metodológicas también más rígidos e inflexibles.

En esta década se incrementan las escuelas especiales para la atención a niños con discapacidad visual en Cuba y surge la necesidad de aumentar el número de especialistas para este fin, por lo que se dicta la Resolución Ministerial Número 85, (conjunta) Ministerio de Educación-Ministerio de Salud Pública, en la que se aprobó que los licenciados en Oligofrenopedagogía se especializaran en Tiflopedagogía en la Facultad de Superación, del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” en Ciudad de La Habana, en el término de un curso escolar. Esta resolución se pone en práctica a partir del curso 86/87 y

se mantiene vigente hasta el curso 89/90, con el objetivo de satisfacer tales demandas. En el caso de la provincia de Cienfuegos se especializaron cuatro licenciados.

Los contenidos curriculares de este curso de especialización tenían la intención de preparar a los docentes en elementos clínicos, pedagógicos, psicológicos, didácticos y metodológicos para la atención a escolares con discapacidad visual; sin embargo, en su tratamiento prevaleció un enfoque clínico, a partir de los términos médicos (el estado de la agudeza visual, campo visual) con una tendencia a lo cuantitativo, centrado en el defecto, por lo que no ofreció las herramientas que le permitieran al docente evaluar cuánto un escolar con discapacidad visual ve o puede llegar a ver, desde la perspectiva de sus potencialidades.

De 1990 hasta la actualidad. Existe una marcada prevalencia de la descentralización y universalización en la superación de los docentes de la Educación Especial.

En la década del 90 la Educación Especial se caracterizó por una tendencia integracionista, ocurre el proceso de reconceptualización que centra la atención en escolares con necesidades educativas especiales en general, en el caso de los escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad visual, surge un enfoque positivo, optimista, desarrollador, hacia las potencialidades, desde la perspectiva de lo que estos escolares pueden “aprender a ver”, a partir de un estudio más personalizado e integral, colaborativo con el propósito de diseñar estrategias psicopedagógicas con la integración de influencias educativas.

En esta etapa se elabora y aplica el “*algoritmo contemporáneo de atención integral del niño con necesidades educativas especiales*” (Bell, 1996); de igual manera se precisa el cumplimiento de las cuatro funciones principales de las escuelas especiales: “*prevención, tránsito, integración y apoyo*” (Bell, 1996).

Esta concepción se orienta a la equiparación de oportunidades, que significa entre otras cuestiones, lograr la satisfacción de las necesidades educativas especiales en cada uno de los escolares, orientar las estrategias educativas de acuerdo con sus características y crear las condiciones materiales y espirituales necesarias para lograr una atención educativa integral a la diversidad de escolares.

En esta década continúa también el perfeccionamiento de los planes de estudio en la formación inicial y no existen especializaciones en ninguna de las modalidades de cursos, debido a una concepción más integral en la formación del maestro de Educación Especial (Plan C).

Específicamente en el segundo año de la Licenciatura en Educación Especial los profesionales en formación reciben la disciplina Psicología, en la que se incluye entre otras asignaturas *Regularidades psicológicas de los alumnos con discapacidades visuales y auditivas*, con un total de 70 horas clases, de ellas 35 h/c destinadas al tratamiento de las discapacidades visuales, lo que proporciona al estudiante las concepciones generales acerca de la atención a estos escolares, sus características psicopedagógicas, la utilización del diagnóstico psicopedagógico, así como el trabajo de la familia y la comunidad; pero desde una perspectiva general al no profundizarse en los elementos propios de esta especialidad, lo que no permite al maestro llegar a la escuela especial con la preparación necesaria para enfrentar el reto de ofrecer una atención educativa integral a estos escolares, por lo que debe adquirirla desde la propia práctica.

La década del 90 tuvo la impronta de la Batalla de ideas que planteó transformaciones revolucionarias en los diferentes sectores de la economía y la sociedad, dentro de estas se destacan las transformaciones en la política del Ministerio de Educación que, inmersa

en la Tercera Revolución Educacional, se propuso el reto de elevar la cultura general e integral de todas las personas, para ello, una de las transformaciones lo constituyó la universalización de la Educación Superior, la cual ha posibilitado un reforzamiento de la política de postgrado por parte del Ministerio de Educación Superior que ha repercutido en la formación de Másteres y Doctores, con la implementación de la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso y en la potenciación del rol de la escuela como microuniversidad, en función de organizar la superación de los docentes.

Por su parte, la dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación ha desarrollado talleres zonales, encaminados a la preparación de directivos y especialistas en rehabilitación desde el punto de vista teórico y práctico en los que se ha ofrecido tratamiento a contenidos relacionados con la eficiencia y funcionamiento visual, actividades prácticas de estimulación a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estos escolares. Sin embargo es criterio de la autora que estos contenidos resultan necesarios para la preparación en tanto contribuyen a ofrecer una atención educativa integral a los escolares con discapacidad visual, sin embargo aún resulta insuficiente el tratamiento a otros contenidos relacionados con el diagnóstico y el trabajo con la familia y la comunidad, entre otros que también favorecen a dicha atención.

En esta etapa comienzan a incrementarse las investigaciones dirigidas a favorecer las condiciones necesarias para la integración, así como al perfeccionamiento de las respuestas educativas a escolares con necesidades educativas especiales; entre ellas las de López (2000); Bell (2002); Borges (2005); entre otros.

Sin embargo se registran muy pocos trabajos dirigidos a escolares con discapacidad visual, entre ellos los realizados por Fernández (2001); Santaballa (2001); García (2002); Martín (2003); y Leiva (2007) que, de igual manera dan respuesta a algunas de las necesidades de superación de los docentes en esta temática. No obstante, presentan como limitación que los contenidos de la superación se orientan en lo fundamental a la atención a escolares con baja visión, sin tener en cuenta que comparten el mismo espacio escolares ciegos, con estrabismo y/o ambliopía.

Estas exigencias presuponen ante todo concebir la superación profesional de los docentes que atienden escolares con discapacidad visual, a partir de las necesidades que demandan estos docentes desde una perspectiva contextualizada, de manera que se potencie la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales para asumir una atención educativa integral a dichos escolares.

El análisis realizado permitió delimitar como características generales de la superación profesional de los docentes de la Educación Especial y su incidencia en una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual, las siguientes:

- La superación profesional de los docentes de la Educación Especial se ha concebido en correspondencia con las concepciones que han prevalecido en esta educación, en particular en la atención a escolares con discapacidad visual, pues han transitado desde una concepción con un enfoque clínico-terapéutico, centrado en el defecto, hacia una concepción histórico-cultural, dirigida al desarrollo de las potencialidades; sin embargo, no se ha diseñado con un enfoque hacia la diversidad de estos escolares y que incluya su atención educativa integral.
- La superación profesional de los docentes de la Educación Especial no se ha diseñado a partir de su formación inicial, pues ha transcurrido desde un perfil estrecho (Plan A, que no incluía la especialidad de Tiflopedagogía y los contenidos

no daban respuesta a una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual), a una formación integral (Plan D, que aunque incluye los relacionados con una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual, aún resultan limitados).

- La superación profesional diseñada para los docentes de la Educación Especial ha cursado desde una concepción centralizada por el Ministerio de Educación, a una superación descentralizada, que reconoce a la escuela especial como el espacio fundamental para la superación; sin embargo, las propuestas de superación diseñadas desde la escuela especial aún no responden a las necesidades de estos docentes para ofrecer una atención educativa integral a la diversidad de los escolares con discapacidad visual que comparten el mismo espacio físico.

CONCLUSIONES

El análisis histórico realizado acerca del proceso de superación profesional de los docentes de la Educación Especial, permite revelar que esta ha transitado por diferentes etapas en las que se aprecia cambios cualitativamente superiores, las cuales se han caracterizado por su correspondencia con las concepciones que han prevalecido en esta educación, los contenidos no han dado respuestas a las insuficiencias acumuladas desde la formación inicial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual y ha resultado insuficiente el papel de la escuela especial como espacio fundamental para la superación profesional de sus docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Borges, S. (2011). *Selección de Lecturas de la Educación Especial en Cuba*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- Borges, S. (2009). Hacia una Pedagogía para la atención integral a personas con necesidades educativas especiales. *Curso 2. Pedagogía 2009*. La Habana: Educación cubana.
- García, X. (2002). *Programa para la superación del personal docente que atiende escolares con baja visión. Tesis de Maestría*. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez".
- López, R. (2002). *De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial. En Diagnóstico y Diversidad. Selección de Lecturas*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- López, R. (2010). *La formación inicial y permanente de los docentes para la atención a la diversidad en el siglo XXI*. La Habana: Curso 4. Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial.
- López, R. (2009). *Consideraciones metodológicas acerca de la enseñanza a los alumnos con necesidades educativas especiales*. La Habana.
- López, R. (2002). *La superación de los docentes de la Educación Especial*. La Habana: Material fotocopiado.
- López, R. (2006). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela*. La Habana.
- Martín González, M. D. (2003). *Educación de niños con discapacidad visual*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

NORMAS PARA AUTORES/AS

Los trabajos se presentarán impresos y en soporte digital (en formato de Microsoft Word), en la plataforma de publicación de la Revista, cuya dirección web es la siguiente:

<http://conrado.ucf.edu.cu>

Los artículos elaborados deben cumplir con los requisitos siguientes:

- Contarán con una extensión entre 5 y 10 páginas.
- El tipo de fuente a utilizar será Arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo
- En su estructura, cada trabajo estará conformado por: título, nombre del autor/es, correo electrónico y su filiación institucional. A continuación un resumen, (en español y en inglés de no más de 150 palabras), palabras clave (en español y en inglés), introducción (en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación), desarrollo, conclusiones y la bibliografía utilizada.
- La bibliografía se confeccionará según la norma APA sexta edición, que aparece en Microsoft Office 2007 y superior.

- Los gráficos e ilustraciones (en formato .JPG, con tamaño no mayor al de 10 X10 cm) deberán estar insertados en su lugar correspondiente y enumerados, según su orden de aparición.
- Las tablas nunca serán insertadas como imagen, con interlineado sencillo y deberán ser enumeradas consecutivamente.
- Las abreviaturas se definirán la primera vez que se mencionen y solo se aceptarán aquellas universalmente aprobadas.
- Las notas se localizarán al pie de página, nunca al final del artículo. Se evitarán aquellas que contengan citas y referencias bibliográficas.
- No se devolverán los originales impresos porque pasarán a constituir fondos del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).
- Los artículos que se publicarán deberán venir avalados por la comisión científica departamental y el consejo científico de la Facultad correspondiente, donde se exprese con claridad que el trabajo es resultado científico del autor.
- Para ser publicados en la revista los artículos no deben haber sido editados, ni estar en proceso de valoración para otra publicación.

© Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

ISSN: 1990-8644